

Organizadores

Antônia Carlos da Silva

Maria Soares da Cunha

Antonio Marcos Gomes da Silva

Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro

Adeliane Vieira de Oliveira

AÇÕES FORMATIVAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DIMENSÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE



Editora

**SER
TÃO
CULT**

Organizadores



Antônia Carlos da Silva

Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalhou como orientadora pedagógica e coordenadora de área do ensino fundamental e como professora de Geografia no ensino médio. Atualmente é professora do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6367-3873>



Maria Soares da Cunha

Doutora em Geografia com Pós-Doutorado na Universidade Federal do Ceará (UFC), respectivamente concluídos em 2012 e 2025. É mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (1998) e licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (1994). Atuou em escolas de educação básica em Fortaleza nos anos 1990. É professora efetiva na Universidade Regional do Cariri (URCA) desde o ano de 1998, atuando atualmente na classe de Docente Associada O, em atividades e disciplinas do setor de ensino.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1424-0684>



Antonio Marcos Gomes da Silva

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Ensino de Geografia pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Geografia (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). É pesquisador do Grupo de Estudos e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTEGEO) e membro do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG/URCA). Atuou como professor substituto no curso de Licenciatura em Geografia da URCA, no setor de Ensino de Geografia (de 2016 a 2026).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5845-7906>



Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro

Professor Adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri (URCA), professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/URCA) e Coordenador do Laboratório de Ensino de Biogeografia e Ecologia Política (LEBEP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6652-7556>



Adeliane Vieira de Oliveira

Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Geografia (MAG) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atua como professora adjunta 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 (CE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3521-7731>

Organizadores

Antônia Carlos da Silva

Maria Soares da Cunha

Antonio Marcos Gomes da Silva

Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro

Adeliane Vieira de Oliveira

AÇÕES FORMATIVAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DIMENSÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE

Organizadores

Antônia Carlos da Silva

Maria Soares da Cunha

Antonio Marcos Gomes da Silva

Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro

Adeliane Vieira de Oliveira

AÇÕES FORMATIVAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DIMENSÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE



Sobral-CE
2026

Editora
**SER
TÃO
CULT**

Ações formativas na Licenciatura em Geografia: dimensões da atuação docente

© 2026 copyright by Antônia Carlos da Silva, Maria Soares da Cunha, Antonio Marcos Gomes da Silva, Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro, Adeliene Vieira de Oliveira (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

Coordenação Editorial

Marco Antônio Machado

Coordenação do Conselho Editorial

Antônio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial

Alberto Pereira Lopes (UFT)

Ana Paula Pinho Pacheco Gramata (UVA)

Emerson Ribeiro (URCA)

Luís Filipe Gonçalves Mendes (UL-IGOT)

Marcelo de Oliveira Moura (UFPB)

Maria Rita Vidal (Unifesspa)

Paulo Rogério de Freitas Silva (UFAL)

Raimundo Lenilde de Araújo (UFPI)

Sandra Liliana Mansilla (UNT)

Virgínia Célia Cavalcante de Holanda (UVA)

Revisão

Antônio Jerfson Lins de Freitas

Diagramação e Capa

João Batista Rodrigues Neto

Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

A185 Ações formativas na Licenciatura em Geografia: dimensões da atuação docente. / Organizado por Antônia Carlos da Silva [et al.]. — Sobral, CE: SertãoCult, 2026.

240p.

ISBN: 978-65-5421-297-7 - E-book em pdf

ISBN: 978-65-5421-298-4 - papel

Doi: 10.35260/54212991-2026

1. Formação de professores. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3. Licenciatura em Geografia. 4. Prática docente. I. Silva, Antônia Carlos da. II. Cunha, Maria Soares da. III. Silva, Antonio Marcos Gomes da. IV. Pinheiro, Francisco Edmar de Sousa Silva. V. Oliveira, Adeliene Vieira de. VI. Título.

CDD 370.71 — Formação de professores
910.7 – Estudo e ensino da Geografia



PREFÁCIO

“SE CHOREI OU SE SORRI, O IMPORTANTE É QUE EMOÇÕES EU VIVI”: O LABORATÓRIO DE ENSINO DE GEOGRAFIA COMO ESPAÇO-TEMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adeliane Vieira de Oliveira

A música “Emoções”, composta por Erasmo Carlos e Roberto Carlos em 1981, embora pareça antiquada, associa-se às pretensões deste texto. Qualquer canção, em sua essência, esboça uma leitura de mundo e os sentimentos de um sujeito em um determinado momento histórico; como tal, promove-se a releitura dessa obra para, a partir dela, enfatizar o Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) como espaço-tempo na formação de professores. O choro (“Se chorei”) implica os desafios, os êxitos e o descobrir-se professor ou professora de Geografia. Não indica, necessariamente, tristeza, mas a ruptura e o avanço nos processos formativos que hoje constituem o meu amadurecimento docente — sempre em construção. O sorriso (“se sorri”) apresenta o que vem depois dos desafios: a realização no fazer e ser docente.

Receber o convite para a construção do prólogo do livro *“Ações formativas na Licenciatura em Geografia: dimensões da atuação docente”*, que marca os 15 anos do LEG, foi motivo de emoção e alegria. Sobretudo por afirmar minha concepção de que o LEG é um espaço-tempo formativo, ancorado em dois momentos históricos importantes na vida desta autora e dos demais autores deste volume, denominados como espaço-tempo. O primeiro — o espaço — refere-se ao período enquanto licenciandos que se apropriam da dinâmica formativa do laboratório e se constroem estudantes e professores de Geografia

pela leitura e pela pesquisa; o segundo — o tempo — diz respeito à atuação enquanto docentes vinculados ao laboratório e ao Grupo de Estudo e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTEGEO), os quais ampliam o olhar para o LEG e suas práticas sob a ótica da docência, da pesquisa e da atuação na educação básica e no ensino superior.

Assim, a trajetória deste prólogo possui três aspectos importantes. Dois deles já foram apresentados (espaço-tempo), mas um outro aspecto merece destaque, pois representa o sentido e o fazer daquilo que se relaciona ao LEG. É imponente, pois apresenta o alicerce desse espaço-tempo ao reforçar a parceria de duas mulheres que afirmam, sem sombra de dúvidas, “detalhes de uma vida” dedicada ao ensino de Geografia e à formação de professores no sul do estado do Ceará. Assim, **dedico este texto às professoras Maria Soares da Cunha e Antônia Carlos da Silva por acreditarem e plantarem a semente do que hoje é a árvore frondosa e frutífera chamada LEG.**

Neste livro, composto por 15 capítulos, os autores demonstraram o cuidado e o cultivo do LEG ao longo dos seus 15 anos de existência, expostos de forma sequenciada. Antes, peço licença aos leitores para expor parte do meu espaço-tempo no laboratório.

“E as emoções se repetindo”: o LEG – espaço-tempo vivido desde a docência

Ao finalizar o curso de Licenciatura na Universidade Regional do Cariri (URCA), em julho de 2015, não imaginei que passaria por um período de preparação para retornar ao LEG. No segundo semestre do mesmo ano, inseri-me na rotina de trabalho em uma escola no município de Crato, no Ceará, onde pude vivenciar experiências ricas, que me renderam boas memórias. A experiência foi interrompida para o início do curso de Mestrado em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, no Ceará. Foram dois anos de desafios valiosos e de muitos aprendizados sobre a vida, a academia, a pesquisa e as convivências.

Assim, inconscientemente, preparava-me para viver o LEG enquanto docente. Ao retornar do mestrado, retomei minha atuação docente em uma escola no município de Exu, em Pernambuco, ao mesmo tempo em que me preparava para a seleção para professor substituto da URCA, pleiteando uma vaga no setor de ensino de Geografia. A fé, a ousadia e a determinação conduziram-me

à aprovação na seleção e, portanto, ao retorno ao LEG para vivê-lo enquanto espaço-tempo na formação de professores. Espaço, pois já conhecia o ambiente e a dinâmica; tempo porque o espaço que me preparou para a docência me viu retornar como docente. Então, o título deste tópico, “E as emoções se repetindo”, justifica-se a partir desse ponto, uma vez “que não é possível uma docência sem que pensemos nossa existência” (Kaercher; Tonini, 2017, p. 253).

Assim, retornei ao LEG enquanto professora do ensino superior. O receio de não dar conta foi grande, mas a acolhida junto ao Departamento de Geociências (DEGEO) foi muito importante no processo de inserção no ensino superior, bem como a acolhida junto ao LEG pelas professoras Antônia Carlos e Maria Soares, e também pelos professores Antonio Marcos e Edmar Pinheiro, que me ajudaram, instruíram e ambientaram com a dinâmica do ensino superior e, principalmente, me ajudaram a pensar coletivamente os desafios e as conquistas no campo da educação geográfica. Assim, o trabalho foi, para mim, um princípio educativo crucial, pois, conforme indicou Lima (2001, p. 14), “ao realizar a sua ação docente, o professor aprende também e vai construindo o seu conhecimento”.

Fui motivada a escrever sobre a docência e sobre as práticas docentes. Aprendi com o professor Antonio Marcos, um poeta e cordelista de mão cheia (as duas mãos, diga-se de passagem!). Assim, colocando nossas “ideias para serem lidas por outros, vemos quão passíveis de aprimoramento são tanto nossas escritas quanto nossas práticas” (Kaercher; Tonini, 2017, p. 255).

E aqui estou eu, mais uma vez, escrevendo sobre a docência e diante da empreitada de escrever este prólogo, que se confunde com as emoções emanadas do meu coração. Todos, ou quase todos os autores, em seus capítulos, passaram pelo LEG. É possível visualizá-los sentados à mesa daquele laboratório. É possível lembrar das provocações no grupo de estudos e, ainda mais, visualizar as obras que compõem a biblioteca e o cheiro das palavras que brotam dos livros. Quantos espaços-tempos! Este é mais um. Conclui-se, assim, o convite a esta leitura.

“Na fé que me faz otimista demais”: o espaço-tempo e outros autores

O processo de construção do LEG parte da parceria das duas professoras aqui mencionadas e, ao longo da trajetória dos seus 15 anos, perde-se a conta de quantos estudantes, vinculados ao laboratório (ou não) durante o período

da graduação, estão hoje exercendo a profissão docente nos diversos campos de atuação, tanto na educação básica como no ensino superior. Inclusive os que não estiveram formalmente inseridos no LEG enquanto bolsistas certamente têm o que falar ou relatar sobre o laboratório e sua contribuição para a construção do ofício profissional.

Os espaços-tempos no LEG são muitos e podem ser descritos a partir das lentes de muitos dos seus protagonistas. A história do LEG é longa e foi regada por muitos cafés ou, na leitura mais atual, por muitos “LEG’Cafetos”. À vista disso, no capítulo *“Diálogos e ações formativas do e no LEG: contribuições na formação e qualificação docente”*, Antônia Carlos da Silva, Maria Soares da Cunha, Pedro Henrique Pereira Lopes e Elmy Rodrigues de Brito recebem o leitor com a história e a trajetória do laboratório, destacando suas ações formativas apoiadas nos objetivos de uma educação geográfica atuante, emancipadora e fortalecedora de uma formação docente alicerçada no estudo, na leitura (do mundo e da palavra), no ensino, na pesquisa e na extensão.

A pesquisa enquanto princípio formativo faz parte da rotina de trabalho no LEG. Desse modo, no capítulo *“Tendências de temas de monografia desenvolvidas pelos graduandos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA)”*, Aline Ferreira de Sousa e Antônia Carlos da Silva apresentam um estudo qualitativo acerca das temáticas pesquisadas nas monografias desenvolvidas pelos graduandos do curso de Licenciatura em Geografia da URCA. As autoras registram um importante marco de transição curricular do curso e expõem o papel formativo da pesquisa enquanto exercício científico e artesanal da construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Além disso, indicam as principais tendências e temas pesquisados pelos estudantes a partir dos eixos estruturantes presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), configurando-se como um importante instrumento para pensar e repensar a proposta do PPC do curso de Geografia.

Afirmando o LEG enquanto um importante ambiente de discussões sobre a formação de professores, no capítulo *“O fortalecimento dos cursos de licenciatura e o cuidado para não cair no dito popular ‘pior a emenda que o soneto!’”*, Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro e Bruno de Souza Bezerra tecem reflexões importantes que instigam a continuidade da construção de pontes entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, tendo como foco o fortalecimento dos cursos de licenciatura. Os autores apresentam elementos pertinentes, ponderações importantes e destacam a necessidade de fortalecimento da educação básica e dos cursos de formação de professores. Ao longo

do estudo, os autores reforçam a necessidade de que o professor que forma professores deve ter clareza dos desafios enfrentados por esse profissional no seu cotidiano educacional. Indicam ainda que a aproximação entre escola e universidade deve se dar num contexto de diálogo respeitoso e “não pode gerar receio de ‘perda’ de algo”, considerando que só assim será possível fortalecer a educação básica e os cursos de licenciatura.

As reformas educacionais estão presentes nos debates coletivos do LEG, tanto que o GESTEGEO nasce da necessidade de ampliar as discussões a fim de compreendê-las. De fato, no capítulo *“A implementação do novo ensino médio no Crato-CE: considerações sobre a Geografia escolar”*, Sâmia Eufrazio Barbosa e Jeanne Medeiros Silva apresentam o contexto histórico e político do ensino médio e as alterações do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, focando no ensino de Geografia como forma de construção espacial e social dos alunos. O estudo, realizado na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Governador Adauto Bezerra, em Crato – Ceará, apresentou a reconfiguração do ensino de Geografia na perspectiva do NEM. As autoras apontam que a implantação do NEM na escola em questão passou por desafios e que a disciplina eletiva Geografia do Ceará foi uma importante estratégia para trabalhar os conceitos da Geografia e seus objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diante da redução da carga horária de Geografia. Em suma, o capítulo demonstra que o currículo segue, ao longo do processo histórico, sendo um campo de disputas e tensionamentos.

Além do debate sobre reformas, o LEG é espaço de reflexão e acompanhamento das mudanças e problemáticas atuais no âmbito educacional. Uma delas se refere às mudanças climáticas e seu debate na escola. Nesse sentido, no capítulo *“Os desastres socioambientais no currículo escolar de Geografia: tendências de conteúdos, representações e proposições nos livros didáticos”*, Antônia Carlos da Silva e Marília Gabriella Dionizio Alves construíram um estudo integrante das ações formativas promovidas por docentes e estudantes do LEG da URCA e avaliaram os conteúdos do livro didático de Geografia do 6º ano, correlacionando-os às proposições da BNCC e verificando as possibilidades de abordagem em sala de aula, ao considerar as ações para a Educação para Redução de Riscos de Desastres (ERRD). A partir da análise qualitativa do livro didático, bem como das relações estabelecidas com a área de risco estudada (área de risco “Pinto Madeira”), as autoras entenderam que, a partir da mediação didática, é possível e importante promover conhecimentos sobre riscos e desastres socioambientais, e indicam que ressignificar e estabelecer

relações entre os conteúdos do livro didático com a realidade em que a escola se insere estimula o conhecimento e a ação dos estudantes em relação às questões ambientais.

A contextualização e a aproximação dos conteúdos didáticos à realidade dos estudantes são pontos-chave para a construção de sensibilização de sujeitos atuantes. Nesse viés, no capítulo *“Conhecendo meu lugar: identificar, localizar, solucionar”*, Antonio Wallas Vitorino Pereira relatou a experiência interdisciplinar ao trabalhar as relações socioespaciais com os estudantes do 2º ano da Extensão Escolar Luiz Otacílio Correia, a partir dos seus espaços vividos. O autor deixa claro que a atividade desenvolvida congrega um conjunto de experiências e reflexões vivenciadas enquanto bolsista vinculado ao LEG ao longo da graduação, as quais se reverberaram na sua prática docente na educação básica. Nesse sentido, a atuação e o protagonismo dos estudantes ao longo da atividade de reconhecimento e busca de soluções para os problemas identificados por eles no distrito de Cariutaba, em Farias Brito-CE, indicaram a pesquisa como um importante princípio educativo. Além disso, o autor percebeu que, com a prática, os alunos passaram a se reconhecer como sujeitos ativos no processo de construção e reconstrução do espaço geográfico.

Ainda no tocante à mobilização e análise dos lugares de vivências dos sujeitos sociais, no capítulo *“Cartografia inclusiva em espaço não formal: uma experiência no Instituto Arte Vida em Crato, no Ceará”*, Carlos Jefferson Gomes da Silva, Claudiana Sales Pinto, Antônio Rosa da Silva Júnior e Antônia Carlos da Silva discutiram e experienciaram a potencialidade pedagógica do uso e criação de mapas táteis no contexto do ensino não formal, enquanto ferramenta de inclusão e de análise da espacialidade. A oficina, realizada na comunidade com participantes do Instituto Arte Vida, localizado no bairro Muriti, em área urbana do município do Crato-CE, contou com o debate sobre a importância da Cartografia no dia a dia dos sujeitos, bem como sobre o sistema Braille e as diversas texturas possíveis para a produção dos mapas táteis direcionados aos deficientes visuais. Os autores evidenciaram que a prática estimulou a compreensão espacial sobre o lugar e favoreceu a troca de experiências entre os envolvidos, contribuindo para o entendimento do espaço geográfico de forma inclusiva.

Ainda no que concerne à temática da inclusão, no capítulo *“A cidade como espaço educativo: o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes com deficiência”*, Jaqueline Pinheiro e Allison Silva do Nascimento estabelecem uma relação entre o ensino de Geografia, a inclusão de pessoas com deficiência

visual e a cidade enquanto espaço educativo. Os autores apresentam elementos importantes sobre as cidades e enfatizam que elas congregam processos econômicos, sociais, políticos e culturais que refletem as dinâmicas da própria sociedade. Nesse aspecto, debatem a respeito do “acesso antidemocrático das cidades” e indicam que a falta de acessibilidade arquitetônica, entre outros fatores, contribui para reforçar os desafios de inclusão de pessoas com deficiência. Ainda, reforçam que o ensino de Geografia se apresenta como importante estratégia para estudar e pensar criticamente a cidade e promover a inclusão. Por fim, reforçam a cidade enquanto espaço educativo que deve ser apreendido por todos de forma significativa e que o ensino de Geografia mobiliza a formação de cidadãos críticos e autônomos no que se refere à construção de conhecimentos.

Além do debate e das pesquisas sobre a inclusão no contexto da Geografia escolar e demais espaços formativos, o LEG congrega pesquisas que perpassam pelo campo das práticas de ensino, a fim de qualificar a construção de um conhecimento geográfico significativo por parte dos sujeitos no trabalho com a Geografia. Nesse viés, no capítulo *“Geotecnologia como ferramenta pedagógica: construções a partir de análise documental e proposições didáticas para as aulas de Geografia”*, Cícero Alves Moura e Antônia Carlos da Silva apresentam os resultados do estudo fruto das reflexões e práticas do primeiro autor em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre as geotecnologias no contexto do ensino fundamental II. O lócus de pesquisa foi a Escola de Ensino Fundamental Antônio Paes de Andrade, em Farias Brito, no Ceará, onde os autores buscaram compreender como as geotecnologias podem ser utilizadas como recursos didáticos nas aulas de Geografia. Além da análise do livro didático, o diálogo com os docentes se fez necessário para compreender o contexto dos estudantes e da escola, bem como para experienciar uma prática com o uso do *Google Earth*. Os resultados demonstraram que as geotecnologias, mais do que ferramentas técnicas, são poderosas plataformas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e que seu uso pode transformar a maneira como os estudantes compreendem e se relacionam com o mundo.

Um aspecto interessante sobre os pesquisadores vinculados ao LEG é que eles, além de desenvolverem pesquisas em diferentes campos e valorizarem as diversas linguagens, também trazem sua arte para o campo do ensino e da prática docente em Geografia, somado ao exercício de valorização da cultura nordestina. Como exemplo disso, no capítulo *“Conteúdos de Geografia do 6º ano e as possibilidades de ensino através dos cordéis de Patativa do Assaré”*, os

professores, pesquisadores e cordelistas Mateus Ferreira Barbosa e Antonio Marcos Gomes da Silva socializam as experiências de pesquisa realizadas no 6º ano do ensino fundamental II da Escola Luiza Barbosa de Lima e Silva, em Araripe, no Ceará, em que buscaram compreender as abordagens do conceito de lugar através dos cordéis de Patativa do Assaré e a sua possibilidade de uso em sala de aula. Ao longo da pesquisa, na etapa de observação das aulas, os autores perceberam lacunas em relação ao uso do cordel em sala de aula e, a fim de qualificar a prática docente e discente, sugeriram perspectivas metodológicas de trabalho com o cordel junto aos estudantes. Assim, ao analisarem os folhetos “A triste partida” e “Cante lá que eu canto cá”, os autores indicaram que os mesmos podem motivar o diálogo e o debate sobre a realidade dos estudantes e, ao aproximá-los dos seus espaços de vivências, levá-los a construir conhecimentos significativos sobre o conceito geográfico de lugar.

Além da literatura, uma outra linguagem presente na rotina das pesquisas no LEG se refere à música. De modo que, no capítulo *“A música como recurso didático no processo ensino-aprendizagem da Geografia escolar”*, Clelma Machado da Silva Brito e Adeliene Vieira de Oliveira analisaram a música enquanto recurso didático na Geografia escolar. Na pesquisa, as autoras selecionaram e, após análise dos livros didáticos do ensino fundamental II, sugeriram para o trabalho com turmas de 7º ano duas músicas: “Fotografia 3x4”, do cantor cearense Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes (Belchior), e “Nordeste Independente” (nascida da poesia de mesmo nome, composta pelos poetas repentistas Bráulio Tavares e Ivanildo Vilanova), interpretada pela cantora Elba Ramalho. As autoras indicaram que as músicas dialogam com os conteúdos do 7º ano e proporcionam uma abordagem interdisciplinar para os conteúdos geográficos de migração e Região Nordeste. Em suma, foi percebido que a música como recurso didático na Geografia escolar permite maior interação professor-aluno e pode ser um recurso motivador nos processos de construção de conhecimento e leitura crítica do mundo.

Ao longo do processo histórico, os pesquisadores do LEG acompanharam as dinâmicas de transformação do mundo que levaram a alterações significativas na rotina escolar, como o período pandêmico que atravessamos mundialmente e que se iniciou no ano de 2020. Assim, no capítulo *“Manejando conceitos da Geografia urbana no ensino médio em aula de campo virtual em Juazeiro do Norte-CE”*, Lirieu do Ferreira dos Santos e Maria Soares da Cunha expuseram a experiência de pesquisa direcionada ao estudo da cidade ao proporem uma aula de campo virtual, com o intuito de mobilizar e construir

conhecimentos sobre os conceitos do espaço urbano no ensino médio. Diante do contexto da realização de aulas remotas no ensino médio, e tendo em vista a exigência pela resignificação da prática docente no período de afastamento social, os autores propuseram um roteiro de campo virtual para observação e análise do espaço urbano e elegeram como lócus a Avenida Padre Cícero, na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará. A estratégia metodológica utilizada pelos autores foi o uso do *Google Maps*, bem como do recurso *Street View*, considerando-os como de fácil acesso e manuseio por parte dos docentes. Ao longo do estudo, com a ida dos pesquisadores, presencialmente, à área delimitada no roteiro, bem como com a análise dos produtores do espaço urbano identificados e analisados, os autores reforçaram a aula de campo enquanto metodologia de ensino-aprendizagem geográfica significativa. Tendo isso em vista, consideraram que a proposição de uma aula de campo virtual foi uma necessidade imposta pelo momento histórico e que, mesmo com desafios, pôde assegurar e disseminar o conhecimento geográfico sobre o real de forma consciente e ativa.

Ainda no que se refere às pesquisas sobre a linguagem literária no ensino de Geografia, no capítulo *“A Geografia da triste partida: uma reflexão a partir da poesia de Patativa do Assaré”*, Maria Clarice Vieira de Moraes e Antonio Marcos Gomes da Silva destacaram a obra do poeta Antônio Gonçalves da Silva (Patativa do Assaré) ao analisarem o folheto de cordel *“A triste partida”* do ponto de vista geográfico. Os autores problematizam como a obra deste poeta pode se articular às práticas dos professores e ao trabalho com os conteúdos geográficos em sala de aula. Além disso, indicaram que as produções de Patativa são um convite à reflexão sobre a realidade social, por ser o poeta uma referência na poesia oral, tradicional e popular. Ao longo do estudo, os autores demonstraram a importância do poeta Patativa do Assaré ao correlacionar os conceitos geográficos com sua obra e, na análise do folheto indicado, foram apontadas as possibilidades de conteúdos identificados no poema ao utilizá-lo como recurso didático nas aulas de Geografia. Assim, consideraram que utilizar o gênero literário de cordel em sala de aula pode motivar e mobilizar os alunos a refletirem e compreenderem suas realidades.

Outra temática de investigação valorizada pelos pesquisadores do LEG se refere à linguagem cartográfica. Nesse ponto de vista, no capítulo *“Recursos cartográficos no ensino de Geografia: estudo de caso na Escola Luciano Torres de Melo, em Campos Sales-CE”*, Daiane Luzia da Silva Otavio e Maria Soares da Cunha problematizaram o uso dos recursos cartográficos e suas

possibilidades de exploração na Geografia escolar. O estudo, fruto de pesquisa monográfica, teve como lócus a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Luciano Torres de Melo, no município de Campos Sales, no Ceará, e demonstra que a exploração dos recursos cartográficos favorece o entendimento sobre o espaço geográfico e suas transformações por parte dos estudantes. As autoras, ao se utilizarem da pesquisa de aproximação teórica e empírica, mobilizaram o diálogo com docentes da instituição escolar citada, a fim de compreender suas percepções e usos dos recursos cartográficos em sala de aula. Além disso, demonstram e propõem possibilidades de exploração dos recursos cartográficos por meio da análise dos livros didáticos do 6º ao 9º ano da coleção adotada pela escola. Diante dos resultados do estudo, as autoras consideraram que os recursos cartográficos ajudam a comunicar informações e a compreender os diversos fenômenos geográficos e que a formação continuada de professores, no âmbito da Cartografia Escolar, potencializa o fazer pedagógico com o uso de recursos cartográficos no ensino de Geografia.

O conhecimento sobre o espaço geográfico e a compreensão dos processos que permeiam a dinâmica da realidade estão bem presentes no LEG. Os aspectos culturais, bem presentes na região semiárida, remetem a pensar a Geografia da cultura nordestina. Nessa acepção, no capítulo *“Cultura e tradição em Serrita abordando o vaqueiro enquanto identidade no sertão pernambucano”*, Daniel Batista Romão, Peluzio Ferreira Martins e Anna Christina Freire Barbosa evidenciaram a ciência geográfica, por meio da abordagem cultural, como fundamento importante para compreender as dinâmicas simbólicas e identitárias, ao discutirem como as manifestações culturais do vaqueiro podem ser compreendidas como uma identidade cultural no município de Serrita, no sertão pernambucano. O estudo, de cunho investigativo e empírico, demonstrou a importância do vaqueiro para a estruturação da paisagem cultural em Serrita-PE, indicando que elementos como currais, roças, campos, rezas, festividades, vestimentas, fé e oralidade representam a paisagem cultural do Nordeste e da região semiárida. Por fim, os autores consideram a necessidade de reconhecer e mobilizar o conhecimento sobre a cultura do vaqueiro em Serrita, e que os mesmos, com a articulação nos eventos culturais, organizam e fortalecem sua própria autoidentificação.

Esses 15 capítulos demonstram os espaços-tempos dos autores no LEG. Alguns dos protagonistas estão em plena atuação no LEG; outros estão vivenciando outros espaços-tempos em outras paisagens, como eu. Ao longo desses

15 anos, muitas configurações foram feitas, inclusive nas portas e paredes, nas pessoas, nos protagonistas. Mas o consenso é de que o LEG foi e é um espaço-tempo marcante nas nossas formações. Reconheço que há, ainda, muito a se falar e construir sobre o LEG.

Por ora, deixo registrado, em nome de todos, o nosso agradecimento às matriarcas Maria Soares e Antônia Carlos, que nunca mediram esforços para garantir que nossos espaços-tempos no laboratório fossem tranquilos e democráticos e, retomando a letra da canção que abre esse prólogo, se choramos ou se sorrimos é porque emoções vivemos, e não foram poucas.

Assim, aos que me leem, desejo que essas palavras os alcancem mansamente e com a mesma alegria outrora vivida no LEG; e que ecoem como a voz suave e delicada da professora Maria Soares e o entusiasmo alegre, com cheiro de café, da professora Antônia Carlos. Aos que se achegam ao LEG por essa obra, desejo que as memórias e os afetos aqui postos possam, de alguma forma, refletir o que vivemos e motivar a cultivar outras memórias e a serem protagonistas de outros espaços-tempos no Laboratório de Ensino de Geografia do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri.

E que assim seja.

Boa leitura!

Referências

KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria. Artesania, felicidade, empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de Geografia construir sua identidade docente. **Geographia Meridionalis**. v. 03, n. 02, p. 251–273, Out./2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e pesquisa: contribuições para o debate. In: LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. – 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, p. 66-72, 2001.

EMOÇÕES. Intérprete: Roberto Carlos. Compositores: Erasmo Esteves (Erasmo Carlos); Roberto Carlos Braga (Roberto Carlos). In: **Roberto Carlos**. CBS, 1981. Álbum, faixa 1.

SUMÁRIO

15 anos do LEG	19
-----------------------------	-----------

Diálogos e ações formativas do e no LEG: contribuições na formação e qualificação docente	21
--	-----------

Antônia Carlos da Silva

Maria Soares da Cunha

Pedro Henrique Pereira Lopes

Elmy Rodrigues de Brito

Tendências de temas de monografia desenvolvidas pelos graduandos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA).....	35
--	-----------

Aline Ferreira de Sousa

Antônia Carlos da Silva

O fortalecimento dos cursos de licenciatura e o cuidado para não cair no dito popular “pior a emenda que o soneto”!	49
--	-----------

Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro

Bruno de Souza Bezerra

A implementação do novo ensino médio no Crato-CE: considerações sobre a Geografia escolar	63
--	-----------

Sâmia Eufrazio Barbosa

Jeane Medeiros Silva

Os desastres socioambientais no currículo escolar de Geografia: tendências de conteúdos, representações e proposições nos livros didáticos	79
---	-----------

Antônia Carlos da Silva

Marília Gabriella Dionizio Alves

Conhecendo meu lugar: identificar, localizar, solucionar	91
---	-----------

Antonio Wallas Vitorino Pereira

Cartografia inclusiva em espaço não formal: uma experiência no Instituto Arte Vida em Crato, Ceará.....	105
--	------------

Carlos Jefferson Gomes da Silva

Claudiana Sales Pinto

Antônio Rosa da Silva Júnior

Antônia Carlos da Silva

A cidade como espaço educativo: o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes com deficiência 119

Jaqueline Pinheiro

Allison Silva do Nascimento

Geotecnologia como ferramenta pedagógica: construções a partir de análise documental e proposições didáticas para as aulas de Geografia 131

Cícero Alves Moura

Antônia Carlos da Silva

Conteúdos de Geografia do 6º ano e as possibilidades de ensino através dos cordéis de Patativa do Assaré 145

Mateus Ferreira Barbosa

Antonio Marcos Gomes da Silva

A música como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar 161

Clelma Machado da Silva Brito

Adeliane Vieira de Oliveira

Manejando conceitos da Geografia urbana no ensino médio em aula de campo virtual em Juazeiro do Norte-CE..... 175

Lirieudo Ferreira dos Santos

Maria Soares da Cunha

Recursos cartográficos no ensino de Geografia: estudo de caso na Escola Luciano Torres de Melo, em Campos Sales-CE..... 191

Daiane Luzia da Silva Otavio

Maria Soares da Cunha

A Geografia da triste partida: uma reflexão a partir da poesia de Patativa do Assaré 205

Maria Clarice Vieira de Moraes

Antonio Marcos Gomes da Silva

Cultura e tradição em Serrita abordando o vaqueiro enquanto identidade no sertão pernambucano..... 219

Peluzio Ferreira Martins

Daniel Batista Romão

Anna Christina Freire Barbosa

Sobre os autores..... 233

15 ANOS DO LEG

Rima: ABCBDB, sextilha.

Versos: sete sílabas poéticas.

Final: Acróstico.

Peço inspiração a Deus
Para que não escorregue
E relatar nestes versos
Os 15 anos do LEG
Quanto faltar criatividade
Em minha mão ele pegue.

Que seja aqui entregue
De forma elucidativa
Essa linda trajetória,
Sua agenda formativa,
Seus docentes afáveis
Um formar que cativa.

Uma tela que exiba
Os textos, as formações
O papel dos bolsistas
Suas autoconstruções
Bem como possa mostrar,
As mais belas reflexões.

Aqui nascem as paixões,
Pelo ensino e a escola
Reforçam-se a Geografia,
Aqui o saber decola,
É como se a educação,
Grudasse feito uma cola.

Este espaço consola,
Os que buscam entender,
A formação de professor
E ela compreender,
Que o ofício de ensinar
Só combina com saber

Eu não posso esquecer
Dos pais fundadores,
Da ideia genial,
Destes educadores,
Que regam ainda hoje,
Este jardim de flores.

Com vivas e louvores,
Inscreveram a legenda,
Deste mapa universal,
Parecido com agenda,
Por toda dedicação,
Merecem uma comenda.

E que a gente entenda,
Que há mais esperança
Há uma década e meia,
O LEG traz a mudança,
Numa voz inclusiva,
Num mundo de mudança.

O LEG é da andança,
É o que movimenta,
Quando há monotonia,
Ele se reinventa,
E com as experiências,
Ele se retroalimenta.

O LEG também alimenta
Os sonhos dos discentes
São muitos os frutos seus
Professores decentes,
Por onde passam exalam
A exemplo dos docentes.

Emanações frequentes,
De amor, como fiéis,
Porque em 31 do mês 5,
Do ano dois e mil e dez,
O LEG ajuda a URCA,
Em mais de um viés.

Para afastar o revés,
Espantar o afoito,
Lembro do IV EREPEG,
De dois mil e dezoito,
Gente de todo Brasil,
Foi refúgio, um acoito.

A partir deste introito,
Sobre o IV EREPEG,
Em dois mil e vinte um
Mais uma vez o LEG,
Lançou, publicou um livro
E esta marca se segue.

Agora, mais alegre
E como continuação
O LEG faz o livro 2,
Como comemoração,
São 15 capítulos novos,
Mais uma contribuição.

Lugar de forte expressão
Algo que nos qualifica
Bosque ornamentado
O cheiro que marca e fica
Rosas com tais pétalas
Aumenta e frutifica
Tua história tão bonita
Óh, garboso celeiro
Rico lastro de luz
Iônico, verdadeiro
O mundo tem mais cor

Do teu amor por inteiro
E neste céu brasileiro

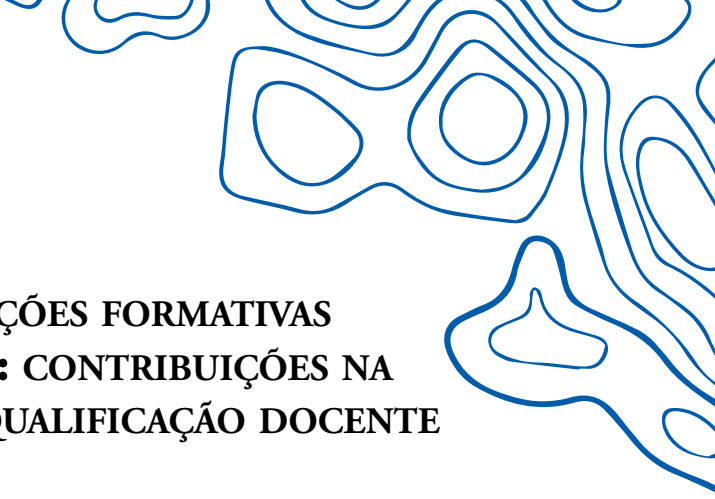
Entre as constelações
No ser Licenciatura
Sua garra e contribuições
Igualis nesta seara
Nas diversas formações
Os notáveis padrões

Em matéria educativa
Muitos são os alunos

Gratos com voz ativa
E agradecidos por terem
Oportunidade cursiva
Graças à representativa
Roupagem que se veste
Aqui, ali e acolá
Façamos deste lugar
Inspiração do Nordeste
A mor pelo ato de Ensinar

Crato, 19 de maio de 2025.

Antonio Marcos Gomes da Silva



DIÁLOGOS E AÇÕES FORMATIVAS DO E NO LEG: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOCENTE

*Antônia Carlos da Silva
Maria Soares da Cunha
Pedro Henrique Pereira Lopes
Elmy Rodrigues de Brito*

Contextualização

O Laboratório de Ensino em Geografia (LEG) é um espaço institucional vinculado ao Departamento de Geociências (DEGEO) da Universidade Regional do Cariri (URCA). Esse espaço, que assume primordialmente ações formativas voltadas à promoção da formação do licenciado em Geografia, completou, no ano de 2025, 15 anos de criação oficial. Desde então, opera como um lugar de produção de saberes e trocas de experiências. Ao mesmo tempo, constitui um ambiente que relaciona educação com afetividade e vivências coletivas.

No campo da formação docente, situamos as ações formativas realizadas por professoras, professores e estudantes integrantes do laboratório nos anos de 2024 e 2025. O percurso metodológico adotado neste trabalho, para a apresentação e a discussão das atividades do LEG, consistiu nas seguintes etapas: primeiramente, situou-se a criação do laboratório e as ações formativas realizadas; em seguida, apresentaram-se os caminhos adotados para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações formativas; e, por fim, sistematizaram-se as informações levantadas, que constituíram o panorama de atividades realizadas.

Criação do LEG e ações formativas

O projeto de fundação do LEG foi apresentado às instâncias superiores da URCA em junho de 2003, período no qual professoras, professores e estudantes já realizavam atividades de ensino e pesquisa. O laboratório somente foi oficialmente reconhecido em 31 de maio de 2010, com a publicação da Resolução do CEPE n.º 004/2010. Ao longo desse caminho, o LEG tem se consolidado como um importante núcleo de estudos na área de educação geográfica.

O principal objetivo do LEG é contribuir de forma propositiva e significativa para o processo de formação docente em Geografia, enfatizando e valorizando os três pilares da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. As ações promovidas estão voltadas para a promoção de competências pedagógicas e científicas, além de o laboratório atuar como um espaço de diálogo, acolhimento e respeito, que estimula a troca de saberes e experiências entre estudantes, professoras, professores e a comunidade.

Com essa perspectiva, os docentes desenvolvem projetos de iniciação científica, projetos de extensão, projetos de estágio extracurricular e de monitoria, bem como as ações formativas, agregando estudantes bolsistas e voluntários.

Em 2024, o LEG passou por um período de significativa ampliação em suas atividades. O laboratório já realizava três ações: GESTEGEO, BibliotecaLEG e CineLEG. A partir daquele ano, as iniciativas se ampliaram, passando para um total de oito ações formativas, com a formalização de novas atividades: MovimentaLEG, InformaLEG, IdeiaLEG, LeituraLEG e LEG' Cafetos. Essa expansão das ações reforçou o compromisso da instituição com a diversificação do campo de atuação docente, ampliando as atividades que promovem e potencializam a formação acadêmica e cultural dos participantes.

Princípios e fundamentos da formação docente em Geografia

As ações formativas exercem um papel fundamental na prática pedagógica. Vilela e Melo (2017, p. 101) salientam que:

Ações formativas e contínuas emergem no sentido de contribuir tanto com a profissionalização do docente universitário quanto para a melhoria do ensino-aprendizagem, dos

alunos, a fim de promover mudanças nas crenças e atitudes dos professores universitários, fazendo-os repensar as ações didático-pedagógicas.

As ações formativas do LEG são promovidas em consonância com a proposta que norteia o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da URCA de 2015. Este documento está fundamentado em metas gerais que atuam como princípios do percurso da formação docente em Geografia, considerando o campo de atuação profissional. Destacamos os seguintes princípios:

- promover uma formação sólida, alicerçada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- fomentar a prática da pesquisa na formação inicial entendendo a mesma como um caminho metodológico para a docência, buscando a participação ativa do corpo discente, a dedicação dos docentes, o apoio institucional e o atendimento às exigências dos órgãos de fomento e regulamentação da ciência (Ceará, 2015, p. 9).

Com esse direcionamento, definiram-se as ações formativas, atentando-se para a promoção de práticas que contemplam o aprofundamento teórico-metodológico no âmbito da educação geográfica. De acordo com Hammond (2014, p. 238-239):

A formação para a investigação também ajuda os professores a aprender como olhar para o mundo sob múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas experiências são muito diferentes da do professor, e a usar esse conhecimento para desenvolver pedagogias que podem atingir diferentes aprendizes. Aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis como os difíceis de conhecer, requer atravessar fronteiras, a habilidade de extrair conhecimento de outrem e de entendê-lo quando ele é oferecido.

Assim, as ações formativas realizadas devem se relacionar ao papel do ensino de Geografia e às competências docentes, possibilitando discussões que estejam próximas ao cotidiano e uma visão crítica da realidade, ao problematizar configurações estabelecidas. De acordo com Almeida e Melo (2021, p. 2):

O ensino da Geografia não deve ser ministrado alheio às discussões do cotidiano, dos problemas econômicos, sociais, culturais e, sobretudo, do meio ambiente, elementos que são imprescindíveis na vivência dos sujeitos que compõem o contexto escolar. Sendo assim, não podemos apenas nos fundamentar nos conteúdos de forma decoreba que viabilizam a memorização dos conceitos geográficos.

Tomou-se como assertiva a concepção apresentada na Carta Internacional de Educação Geográfica de 2016, que apresenta e enumera os “Princípios e Estratégias para o Desenvolvimento da Educação Geográfica”. De acordo com esta Carta, os professores devem ter as qualificações da disciplina, mas também em “Educação Geográfica”.

Situa-se o conceito de Educação Geográfica a partir da perspectiva de Pereira e Castellar (2024, p. 11) ao afirmarem que: a educação geográfica deve ser uma possibilidade para os estudantes, ao longo da educação básica, compreender o mundo em que se vive a partir de relações multiescalares: do local ao global, do mundo ao lugar, em diferentes temporalidades. Uma aprendizagem geográfica, ao longo da educação básica, deve ser pautada pela busca de compreender os usos do território. Espera-se que os estudantes possam responder a questões que derivam do estatuto epistemológico da ciência geográfica: por que as coisas estão onde estão e como são.

Vale complementar que esse termo agrega três níveis de formação e desenvolvimento, conforme a União Geográfica Internacional (UGI, 1992), que são:

- Conhecimento e Compreensão;
- Competência para elaborar planos de aulas e curriculares, selecionar materiais de ensino e outros recursos como imagens e vídeos, e aplicar instrumentos de avaliação;
- Valores e atitudes que beneficiem o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a igualdade de direitos de todos os alunos em receberem formação geográfica adequada.

Nessa perspectiva, ações que marcam a história do LEG contemplam grupos de estudo e atividades variadas que se realizam coletivamente, desde a etapa de sua proposição, planejamento, preparação e execução. A ideia é que

elas dialoguem com a profissão docente, trabalhando temas geográficos relevantes e afins. Já foram focos de projetos e práticas no LEG temáticas como letramento geográfico, cartografia escolar, material curricular, estágio, educação inclusiva, políticas públicas, ensino médio, educação escolar e educação para redução dos riscos de desastres. Essas ações são construídas em reuniões e movimentos que ajudam a articular experiências, ideias e utopias perseguidas pelos docentes da URCA e demais participantes, seja da própria Instituição de Ensino Superior (IES) ou também da educação básica.

As reuniões de planejamento das ações formativas são realizadas semanalmente com os estudantes, bolsistas e voluntários, sob a coordenação das professoras do laboratório, com o objetivo de organizar o calendário das ações e as temáticas de aprofundamento. Além disso, enviam-se orientações complementares por meio do grupo do aplicativo *WhatsApp*, visando que a comunicação se realize de modo ágil e eficaz, promovendo uma gestão integrada das iniciativas.

A preocupação em reunir, ouvir e permitir a fala dos diversos participantes, seja no lançamento de questões, propostas ou sugestões, está em trabalhar perspectivas mais integradoras, que aliam conteúdos e objetos de conhecimento às dimensões atitudinais, de valores, aliando, ainda, questões metodológicas às funções mais amplas da escola, da universidade e, no nosso caso, da educação geográfica.

Ações formativas em seu processo de construção e efetivação

A ampliação das ações formativas diversificou as atividades realizadas pelo laboratório, promovendo maior engajamento dos estudantes, e expandiu o alcance das ações da instituição. Essas iniciativas refletem o potencial dos participantes e ajudam a ampliar o compromisso com a formação docente em Geografia e a educação geográfica. As práticas possibilitam pensar e agir no campo profissional, bem como discutir responsabilidades e propósitos.

Uma das construções coletivas do planejamento é o calendário mensal das ações formativas, cuja periodicidade é também discutida nas reuniões. O calendário é divulgado no grupo interno do *WhatsApp* e no *Instagram* do laboratório, tendo em vista que grande parte das ações formativas são abertas ao público externo. A seguir, apresenta-se um resumo das principais ações.

GESTECEO

O Grupo de Estudo e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTECEO) foi criado em 2016, tendo como líder a Profa. Dra. Antônio Carlos da Silva. É cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi certificado pela URCA em 12 de junho de 2018. Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Formação docente, Políticas públicas e Currículo; Educação geográfica e Educação para Redução de Riscos de Desastres. O quadro seguinte demonstra os temas discutidos nos 17 encontros de estudo que aconteceram nos anos de 2024 e 2025.

Quadro 1 - Temas dos encontros do GESTECEO, período 2024 e 2025

Dia	Título do estudo
29 fev. 2024	Gênero textual charge em sala de aula: um potencial educativo para leitura do espaço geográfico
14 mar. 2024	Maximizando sua visibilidade: o currículo Lattes em ação
13 jun. 2024	Promovendo a aprendizagem e a inclusão: desafios e estratégias no ensino de Geografia para estudantes com TDAH
29 ago. 2024	Estudo: apresentações das pesquisas de iniciação científica
12 e 13 set. 2024	Oficina: Automatizando edição, revisão e formatação de textos no <i>Microsoft Word</i>
26 set. 2024	A pesquisa acadêmica: projetos e projeções na educação geográfica
14 nov. 2024	Geografia escolar e educação geográfica: as contribuições para atuação docente autônoma e autoral
13 mar. 2025	Concepções, tempos e lugares da prática e dos estágios nos cursos de Licenciatura em Geografia: URCA e UFC
27 mar. 2025	Memória coletiva dos desastres ambientais na cidade do Crato, Ceará
10 abr. 2025	Juazeiro do Norte na cultura do cordel: uma Geografia literária
24 abr. 2025	Apresentação dos projetos de iniciação científica
08 maio 2025	Apresentação dos projetos do LEG: estágio extracurricular e monitoria
05 jun. 2025	Tocando o mundo: mapas táteis como ferramenta de inclusão na educação geográfica
14 ago. 2025	Texto: Ensino e aprendizagem de Geografia: formação e práticas docentes
28 ago. 2025	Do papel ao relevo: experiências inclusivas com mapas táteis
11 set. 2025	O Ensino de Geografia e o livro didático: desafios e potencialidades instrumentais para a docência humanizada
25 set. 2025	Pesquisa como exercício permanente no percurso formativo das/os professoras/es de Geografia

Fonte: Instagram do LEG (@leg_urca). Adaptado pelos autores.

CineLEG

O CineLEG, criado em outubro de 2023, é uma ação formativa que aposta na dimensão educativa crítica, estética e criativa, tendo a sétima arte como ponto de partida para discutir temas pertinentes ao saber-fazer do professor em formação. Essa ação tem por objetivo promover a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes por meio da análise contextualizada, crítica e pedagógica de filmes que proporcionem uma leitura transformadora da realidade.

As sessões ocorrem quinzenalmente no espaço do laboratório, previamente preparado como um ambiente de cinema. Sistematicamente, pautam-se quatro etapas para a realização da atividade: (i) reunião de planejamento para definir a temática de estudo do mês e selecionar os filmes adequados para abordar o assunto; (ii) divulgação do filme no *Instagram*, com o intuito de atrair pessoas interessadas no debate; (iii) exibição do filme, que serve como ponto de partida para o estímulo ao conhecimento; e (iv) debate após o filme, voltado à análise crítica do tema proposto.

O CineLEG exibiu filmes abordando temáticas relacionadas à educação, assédio, inclusão, política, *bullying*, homofobia, racismo, mulher, meio ambiente e ciência (Quadro 2). Consideramos que essa ação formativa tem favorecido a aprendizagem interdisciplinar, a ampliação do repertório cultural e o desempenho argumentativo dos participantes.

Quadro 2 - Filmes exibidos no CineLEG, período 2024 e 2025

Dia	Filme
05 mar. 2024	Que horas ela volta?
20 mar. 2024	Narradores de Javé
09 abr. 2024	Ainbo: a guerreira da Amazônia
28 maio 2024	O primeiro da classe
20 ago. 2024	Nise: o coração da loucura
03 set. 2024	Orações para Bobby
17 set. 2024	Close
01 out. 2024	A cor púrpura
16 out. 2024	Pro dia nascer feliz
29 out. 2024	A teoria de tudo
12 nov. 2024	Besouro

03 dez. 2024	O caldeirão de Santa Cruz do Deserto
17 dez. 2024	O último vagão
01 mar. 2025	A hora da estrela
11 mar. 2025	Olga
15 abr. 2025	Ensaio sobre a cegueira
29 abr. 2025	Adolescência (Episódios 1 e 2)
13 maio 2025	Adolescência (Episódios 3 e 4)
28 maio 2025	Ainda estou aqui
10 jun. 2025	Não olhe para cima
06 ago. 2025	Gênio indomável
20 ago. 2025	O sorriso de Monalisa
27 ago. 2025	O Caldeirão do beato José Lourenço
10 set. 2025	O lado bom da vida
29 set. 2025	As vantagens de ser invisível
08 out. 2025	Tudo que aprendemos juntos
22 out. 2025	O milagre de Anne Sullivan
05 nov. 2025	Doutor Gama
19 nov. 2025	A mulher rei
10 dez. 2025	Uma segunda chance para o natal

Fonte: Instagram do LEG (@leg_urca). Adaptado pelos autores.

MovimentaLEG

O MovimentaLEG constitui uma ação formativa iniciada em abril de 2024, fundamentada em uma concepção de aprendizagem que extrapola os limites da sala de aula tradicional e enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. No período de 2024 e 2025, foram realizadas 12 edições, cujo propósito consistia em criar situações educativas mediadas por experiências sensoriais e contextuais, favorecendo a apreensão crítica e sensível do território do Cariri cearense (Quadro 3).

As ações contemplaram a realização de trilhas ecológicas, visitas a espaços culturais e a sítios de relevância histórica, configurando-se como estratégias pedagógicas que articulam conhecimentos acadêmicos, vivências socioculturais e práticas interativas. Dessa forma, o MovimentaLEG promoveu a inte-

gração social e acadêmica dos participantes, reforçando a dimensão formativa da educação geográfica em uma perspectiva ampliada e interdisciplinar.

Quadro 3 - Locais do MovimentaLEG, período 2024 e 2025

Dia	Locais do MovimentaLEG
04 abr. 2024	1º MovimentaLEG: Parque Estadual Sítio Fundão, em Crato
19 abr. 2024	2º MovimentaLEG: Centro Cultural do Cariri Sérvulo Esmeraldo, em Crato
13 maio 2024	3º MovimentaLEG: Geossítio Riacho do Meio, em Barbalha
17 jun. 2024	4º MovimentaLEG: Geossítio Colina do Horto, em Juazeiro do Norte
25 set. 2024	5º MovimentaLEG: Distrito do Visgueiro, em Crato
26 nov. 2024	6º MovimentaLEG: Sede do Geopark Araripe e Centro de Interpretação e Educação Ambiental (CIEA), em Crato
28 mar. 2025	7º MovimentaLEG: Pomar da Encosta, em Crato
28 abr. 2025	8º MovimentaLEG: Casa Museu do Crato, em Crato
12 maio 2025	9º MovimentaLEG: Igreja Matriz Imaculada Conceição e Museu de Santa Fé (distrito de Santa Fé) e Assentamento 10 de Abril (distrito de Monte Alverne), em Crato
25 maio 2025	10º MovimentaLEG: Pomar da Encosta (Programação da XVII Semana de Geografia da URCA), em Crato
18 ago. 2025	11º MovimentaLEG: Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, em Crato
29 set. 2025	12º MovimentaLEG: Casa Azul, em Crato

Fonte: Instagram do LEG (@leg_urca). Adaptado pelos autores.

LeituraLEG

O LeituraLEG é uma ação formativa que concebe a literatura como uma ferramenta essencial para a formação humana e tem a função de emocionar, fazer pensar, entreter e ajudar a conhecer a realidade. Os encontros de leitura, realizados mensalmente, visam ampliar a percepção do mundo a partir da leitura compartilhada e dialogada de obras literárias.

O objetivo é estimular a formação de sujeitos leitores por meio da literatura, numa perspectiva de interação com o universo de escritores e ideias,

unindo entretenimento e aprendizado para incentivar o desenvolvimento intelectual e humano.

No ano de 2024, houve a leitura e a discussão das seguintes obras: “Antes que o café esfrie” (22 de agosto), “A metamorfose” (19 de setembro) e “Kim Jiyong” (14 de novembro). Em 2025, considerando as demandas das diversas ações e projetos do laboratório, readequou-se o calendário de ações, razão pela qual não foi possível o agendamento de novos encontros de leitura. A perspectiva é a retomada do LeituraLEG em anos posteriores.

IdeiaLEG

O IdeiaLEG é uma ação formativa que contempla os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelas e os pesquisadores do nosso laboratório. É uma oportunidade para dimensionar as perspectivas dos projetos, considerando-se a análise e a produção de materiais didáticos que atendam aos conteúdos curriculares da escola básica.

O objetivo é potencializar ações formativas voltadas para o planejamento, a produção e o uso de materiais didáticos no percurso formativo do professor pesquisador de Geografia, contribuindo com a dinamização do processo de ensino-aprendizagem na escola.

LEG’Cafetos

O LEG’Cafetos é uma ação formativa que visa fortalecer os vínculos afetivos e emocionais entre os seus participantes. A ideia nasceu da necessidade de criar um espaço contínuo de convivência, diálogo e escuta, valorizando não apenas a dimensão acadêmica, mas também a emocional e relacional que compõem a função social das instituições de formação (Zabala, 1998).

O nome da ação agrega os seguintes significados: “LEG”, que se institui como lugar de práticas formativas e reflexões coletivas do ensino de Geografia; “Café”, símbolo de acolhimento e de estímulo à troca de ideias e experiências; e “Afetos”, que representa a preocupação com o convívio coletivo no sentido de desdobrá-lo em respeito, amizade e solidariedade, essenciais para a construção de um ambiente de aprendizado mais humanizado. Os encontros ocorrem quinzenalmente, dentro ou fora da universidade, com definição prévia de assuntos de partilha e escuta que estão sensibilizando o grupo.

Entendemos que a profissão docente ultrapassa os limites da técnica e da teoria, envolvendo também o cuidado consigo e com o outro. Nesse sentido, o LEG' Cafetos configura-se como uma ação formativa que promove o crescimento coletivo, unindo diálogo, acolhimento e afetividade. Reafirma o nosso compromisso com uma educação que integra razão e sensibilidade, articuladas na formação docente e no processo de humanização.

InformaLEG

O InformaLEG é uma ação formativa voltada para a divulgação das atividades desenvolvidas por professoras, professores e estudantes do laboratório. Seu objetivo é organizar a memória e dar visibilidade aos projetos realizados pelo laboratório, promovendo a circulação de informações e ampliando o alcance das ações realizadas.

O processo de comunicação e visibilidade ocorre por meio das postagens realizadas no *Instagram* do laboratório (@leg_urca), que situa as ações formativas, atentando-se para os percursos de planejamento, realização e avaliação.

BibliotecaLEG

A BibliotecaLEG é um espaço físico e virtual com disponibilidade de livros e materiais didáticos aos estudantes de Geografia para consulta, empréstimo e compartilhamento. O acervo dos livros é catalogado pelos estudantes do laboratório, que acompanham os protocolos de empréstimos e devoluções. Os livros da biblioteca virtual estão organizados em pastas de acordo com as temáticas de estudo, são compartilhados via e-mail institucional e estão disponíveis na *bio* (biografia) do *Instagram*.

Recepção aos sujeitos de escolas da educação básica

O LEG abre suas portas para receber estudantes de escolas e demais instituições de ensino, promovendo a ponte entre escola e universidade. Durante as visitas, são apresentadas as ações formativas, as pesquisas em andamento e as professoras, os professores e estudantes integrantes do laboratório.

Essa ação contribui com o exercício docente das e dos estudantes que recebem as instituições escolares, pois cria uma situação de comunicação e estimula a busca de metodologias interativas que possam despertar o interesse dos jovens pelo ensino superior e pelo curso de Geografia.

Participação em eventos: ouvinte e apresentação de trabalho

As(os) estudantes, bolsistas e voluntários participaram de eventos como: II Encontro Científico Geográfico, VII Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) URCA, XXVI e XXVII Semana de Iniciação Científica da URCA. Essas atividades foram essenciais para a formação continuada dos discentes, promovendo troca de conhecimentos, exposição a temas emergentes, desenvolvimento de habilidades acadêmicas e ampliação de redes científicas. Além disso, os eventos fortaleceram o perfil crítico e reflexivo dos estudantes, contribuindo para sua formação integral.

Nesses eventos, foram apresentados os resultados dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como das ações formativas desenvolvidas no âmbito do laboratório. Essas participações não apenas fortaleceram a divulgação científica das atividades realizadas, mas também proporcionaram um espaço de aprendizado, troca de conhecimentos e valorização do esforço acadêmico dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação, pesquisa e análise crítica.

Organização do II Encontro Científico Geográfico - II ECG

O II ECG é um evento acadêmico organizado pelo LEG que tem como objetivo criar um espaço de diálogo entre estudantes e docentes, focado na exposição e socialização de pesquisas e projetos desenvolvidos no curso de Licenciatura em Geografia.

O evento visa fortalecer a formação docente e a produção científica em Geografia, incentivando debates que contribuam para o aprimoramento das pesquisas e para a qualificação acadêmica. O II ECG ocorreu no período de 15 a 18 de outubro de 2024, no Campus Pimenta da URCA, e contou com um número expressivo de participantes e com a inscrição de 40 trabalhos, que foram apresentados nos Grupos de Trabalho na modalidade oral.

Figura 1 - Mesa de encerramento do II ECG



Fonte: Acervo de Pedro Henrique Pereira Lopes (2024).

Considerações finais

Consideramos o LEG como um espaço de extrema importância para o desenvolvimento de competências acadêmicas no processo de formação docente. As ações formativas colaboram de forma significativa, proporcionando momentos de construção de saberes que perpassam a vida acadêmica, sempre em consonância entre aprendizados e doses de afeto.

As ações formativas promovidas pelo LEG, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, agregam ao professor em formação conhecimentos teórico-práticos relativos ao âmbito da educação geográfica e do exercício docente. Caminhos que ampliam as percepções e conhecimentos acerca dos saberes geográficos, das diferentes formas de ensinar e do estudo de caminhos metodológicos acadêmicos e escolares.

As vivências cotidianas no laboratório proporcionam experiências e conhecimentos para além da universidade, através das reuniões, encontros, orientações, diálogos formativos, grupos de estudo, confraternizações e, até mesmo, da ajuda mútua em trabalhos acadêmicos e planejamentos de atividades para escolas.

Consideramos, essencialmente, que o LEG possui um papel de suma importância para a formação docente por promover possibilidades e condições de aperfeiçoamento da prática pedagógica, a partir da participação do estu-

dante em projetos de ensino, pesquisa e extensão, e nas ações formativas que estão inteiramente ligadas ao ensino, neste caso, de Geografia.

Referências

ALMEIDA, Ricardo Santos de; MELO, Maria Aparecida Vieira de. A Geografia e seu processo de ensino na educação básica: reflexões necessárias. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), Recife, v. 4, n. 2, p. 140-158, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2021.246303>.

CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Geografia: proposta 2013-2014**. Crato: Departamento de Geociências (DEGEO/URCA), 2015.

HAMMOND, Linda Darling. A importância da formação docente. **CADERNOS Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 238-239, dez. 2014.

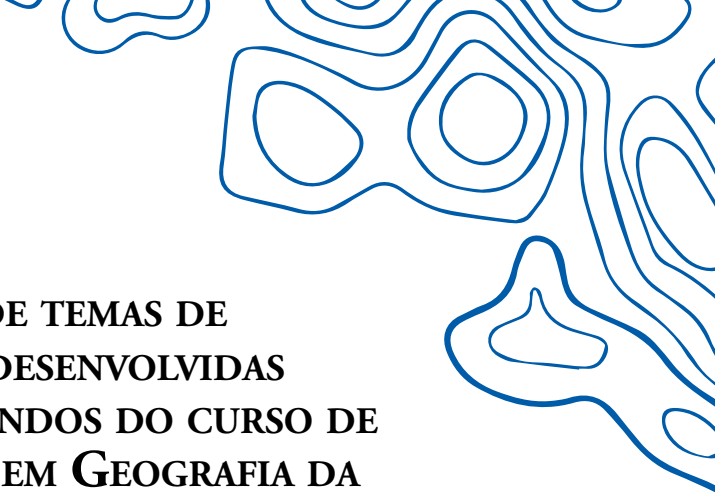
PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 5-30, jan./dez. 2024.

UGI. União Geográfica Internacional. **Carta Internacional de Educação Geográfica**. Beijing: Comissão de Educação Geográfica, 2016. Disponível em <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/15.-Portuguese.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

UGI. União Geográfica Internacional. **Carta Internacional de Educação Geográfica**. Washington: Comissão de Educação Geográfica, 1992. Disponível em: <http://www.igu-cge.org/charters/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

VILELA, Naiara Sousa; MELO, Geovana Ferreira. Ações formativas no contexto universitário: saberes e identidade docente. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 94-109, jan./jun. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



TENDÊNCIAS DE TEMAS DE MONOGRAFIA DESENVOLVIDAS PELOS GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA)

*Aline Ferreira de Sousa
Antônia Carlos da Silva*

Introdução

Este trabalho expressa um estudo de caráter avaliativo e descritivo acerca das temáticas pesquisadas nas monografias desenvolvidas pelos egressos do curso de Licenciatura em Geografia para a produção de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Universidade Regional do Cariri (URCA), nos períodos letivos de 2019.1 a 2021.2. A pesquisa surgiu a partir de leituras e ideias que começaram a se desenvolver nas reflexões propiciadas pelas disciplinas específicas referentes à pesquisa científica no curso. Dentre os procedimentos metodológicos adotados, destacam-se o levantamento e a revisão bibliográfica — desenvolvidos com base em material já elaborado, constituído por trabalhos publicados em livros e artigos científicos, entre outros — e a análise documental, realizada com materiais de “primeira mão”, ou seja, fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico no âmbito da temática delimitada.

No que se refere aos procedimentos relacionados à revisão bibliográfica para o desenvolvimento deste trabalho, conta-se com relevantes aportes teóricos, dentre os quais se destacam: Demo (2002) e Silva (2012), por discutirem

o educar pela pesquisa enquanto princípio científico e educativo na prática do professor de Geografia; Freire (1996), por dialogar sobre a junção indissociável entre ensino e pesquisa; e André (2001), por propor reflexões acerca do papel da pesquisa na formação e na prática docente, entre outros. Esta pesquisa possui ainda como referência o trabalho desenvolvido por Cunha e Félix (2021), configurando-se como um estudo de caso na URCA sobre a pesquisa na formação de professores. Portanto, esta inquirição é relevante por proporcionar novas informações e discussões sobre cursos de formação de professores no campo da Geografia, especificamente na referida instituição e na comunidade acadêmica e científica.

Para a análise documental, as contribuições de Ceará (2014), como documento regulamentador do curso de Geografia da URCA, foram fundamentais para verificar os critérios exigidos para a elaboração dos TCC. Nosso principal objetivo foi compreender os tipos de temáticas pesquisadas nas monografias desenvolvidas pelos discentes do curso de Licenciatura em Geografia da URCA, regulados pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) 2013/2014, tendo como objetivos específicos: salientar a importância da pesquisa científica na formação docente em Geografia; analisar a concepção de pesquisa no PPC do curso de Geografia; e verificar as temáticas abordadas nas monografias desenvolvidas nos semestres de 2019.1 a 2021.2.

Os resultados alcançados com a realização desta pesquisa contribuem com novas informações para o campo de estudo sobre a formação de professores e com o entendimento mais preciso sobre como tem sido abordado o ensino de Geografia nas monografias, pensando a licenciatura de acordo com a percepção e os eixos temáticos da ciência geográfica pelos estudantes universitários. Esse estudo auxilia os trabalhos dedicados a avaliações temáticas de TCC, propondo discussões para pensar e repensar a proposta do PPC do curso de Geografia, ajudando a superar dificuldades relacionadas ainda com a suposta dicotomia entre a Geografia física e a Geografia humana, ao compreender como estas se relacionam aos temas privilegiados e/ou analisados.

Percursos metodológicos da pesquisa

Com base nos objetivos, conforme Gil (2002), a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. O intuito é explorar o assunto de interesse, aproximando o pesquisador do fato estudado, a fim de conhecer com maior

propriedade suas características. Procura-se descrever com detalhes os eixos temáticos de trabalhos monográficos defendidos pelos estudantes, a partir de uma leitura sistemática. Esta pesquisa caracteriza-se, ainda, como um estudo do tipo etnográfico em educação, com base em André (1995). Assim, “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 1995, p. 24).

Pensando o percurso da pesquisa, foi estabelecida a extrema importância e necessidade dos documentos que foram escolhidos para se efetuar a investigação. “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (André, 1995, p. 24). A pesquisa assume uma abordagem qualitativa e quantitativa na apresentação de resultados satisfatórios e significativos à Geografia. O recorte espacial desta inquirição é, especificamente, o curso de Licenciatura em Geografia da URCA, localizado no bairro Pimenta, na cidade do Crato, no sul do estado do Ceará.

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo foram: levantamento e revisão bibliográfica; acesso e análise dos documentos, como o PPC de Geografia (proposta 2013/2014), os TCC produzidos e apresentados nos períodos letivos entre 2019.1 e 2021.2; as atas de colação de grau do curso de Geografia referentes ao recorte temporal da pesquisa; além de leitura e sistematização de informações adquiridas ao longo do processo, bem como a descrição e a análise delas.

Quanto à seleção do material teórico, reuniu-se uma compilação de artigos científicos publicados em revistas, coletados na plataforma *Google Acadêmico*, livros completos impressos e digitais, capítulos de livros publicados e dissertações de mestrado. Com base nos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como documental, pelo fato de se efetuar a análise do PPC (proposta 2013/2014) do curso de Geografia da URCA, como também dos TCC apresentados e entregues no formato impresso (arquivados na Biblioteca Central da URCA) e digital (arquivados no e-mail institucional da disciplina Estudos Monográficos II).

Para Severino (2013), no caso da pesquisa documental, há uma diversidade de documentos que podem ser analisados, sendo encontrados de forma física, impressa, e aqueles que possuem registros históricos de informações digitais gravadas, que não foram avaliados ou não passaram por um tratamento

analítico. Assim, a pesquisa pauta-se em Trindade (2010), Moreira (2005), Cavalcanti (2006), Silva (2012), Ceará (2014), Cunha (2014), Demo (2002), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Pimenta (2002), Freire (1996) e André (2001), entre outros.

A escolha do intervalo temporal da pesquisa considerou o fato de que, no semestre 2019.1, houve a primeira turma com apresentação dos TCC no formato de monografia. Foram exatamente aqueles alunos, ou parte deles, que ingressaram no semestre 2015.1, atendendo às diretrizes do novo currículo. Já a definição limite do semestre 2021.2 atendeu ao requisito de tempo, pois, no período determinado no cronograma da pesquisa para análise documental, só haveria monografias concluídas e disponibilizadas desse período letivo.

A partir das atas de colação de grau, foram identificados os alunos que concluíram o curso, e buscou-se o acesso às monografias na Biblioteca Central da URCA, que, no período de execução deste trabalho, estava em reforma. Assim, optou-se pelo acesso às versões das monografias arquivadas em formato PDF no e-mail institucional da disciplina. Nesse sentido, foi solicitado à professora coordenadora da disciplina “Estudos Monográficos II: Trabalho de Conclusão de Curso”, responsável pelo controle de TCC arquivados dos egressos, que os disponibilizasse via e-mail institucional para a leitura e a sistematização de dados.

Projeto Pedagógico do Curso de Geografia

Relativo ao PPC de Licenciatura em Geografia da URCA, Proposta 2013/2014, diversas reuniões ocorreram com os professores do colegiado e docentes convidados de outras IES, visando discutir as alterações curriculares, as premissas da legislação nacional e os parâmetros específicos do curso de Geografia. Assim, em outubro de 2013, o colegiado do DEGEO concluiu a etapa de discussão do novo PPC, e, no início do ano seguinte, em 2014, foram realizadas novas reuniões com o objetivo de analisar o documento final. “O texto foi revisado e foram estabelecidos mutirões para providenciar a elaboração dos programas completos de todas as disciplinas do curso”.

Vale ressaltar que, assim como o PPC sofre mudanças ao longo do tempo, visando justamente a uma melhor qualidade na formação dos estudantes, há modificações também nas definições curriculares. Assim, o PPC expressa que a pesquisa é concebida como uma peça fundamental para que o graduando desenvolva criticidade mediante as informações adquiridas, com autonomia

no tratamento destas, sendo direcionado pelos professores em diversas atividades. Sendo assim, o documento ainda aponta que:

O foco da formação é o professor-pesquisador que, no decorrer do curso, ficará capacitado para usar o espaço da sala de aula como foco de pesquisa, realizar estudos sobre o ensino de Geografia e desenvolver projetos geográficos de interação e intervenção com e na realidade (Ceará, 2014).

Dessa maneira, no que concerne à organização do currículo no ensino superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2001) contribuem para a montagem da estrutura curricular, na qual são definidos eixos estruturantes que articulam e abarcam os conteúdos a serem vistos ou tratados no decorrer da graduação nas disciplinas obrigatórias e optativas, assim como são evidenciadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto das licenciaturas que condicionam o processo formativo. Sendo assim, no PPC estão indicados os cinco “eixos” ou “núcleos estruturantes” do curso de formação de professores de Geografia da URCA, de modo que há um fundamento específico acerca dos estudos teóricos e práticos relativos à realização do ensino e da pesquisa. Conforme Ceará (2014, p. 17), é possível identificar os seguintes eixos ou núcleos estruturantes:

- Teoria da Ciência Geográfica e da Geografia como Matéria Escolar · Fundamentos teórico-práticos da Geografia Física
- Fundamentos teórico-práticos da Geografia Humana · Fundamentos teórico-práticos da Geografia Instrumental
- Fundamentos teórico-práticos da Prática de Ensino e de Pesquisa do Profissional Docente em Geografia

Desse modo, com base no documento, os graduandos produzem e são introduzidos à pesquisa quando cursam as disciplinas em sala de aula, ou até mesmo em campo, mas eles a veem de forma mais detalhada e esmiuçada quando estão inseridos nos laboratórios e quando estão na fase de escrita e construção dos seus TCC. Nesse sentido, assumem posturas investigativas mais rigorosas no que se refere às fases da pesquisa, sendo orientados por professores qualificados para essa atividade, de acordo com os temas com que mais se identificam ou que escolheram para sua pesquisa monográfica.

Nesse ponto de vista, no PPC (Ceará, 2014, p. 33), a pesquisa contribui para um ensino de qualidade quando afirma que: “[...] esta contribui para uma melhor compreensão da realidade, subsidiando, assim, de forma mais rica, o processo ação-reflexão-ação”. O documento acrescenta que:

Ao professor-pesquisador de Geografia compete o fomento da discussão dos referenciais teórico-metodológicos da ciência geográfica; produção de material didático; realização de pesquisas com a inclusão do corpo discente; formação de grupos de estudo; promoção de seminários e colóquios com pesquisadores, contribuindo para que o conhecimento geográfico esteja aberto às novas descobertas, às múltiplas perspectivas e abordagens geográficas, colocando em relevo ampla variedade de fontes bibliográficas, teorias e metodologias (Ceará, 2014, p. 62).

Assim, os trabalhos monográficos devem contribuir para a melhoria da sociedade, em algum aspecto em que estão inseridos, seja na resolução de problemas ou na proposição de novos caminhos para se combater os desafios encontrados, bem como ampliar os conhecimentos do graduando, futuro professor, sua atuação acadêmica e suas formas de entender o mundo, desenvolvendo posturas crítico-reflexivas que lhe possibilitem agir e ser capaz de transformar as realidades em que está inserido.

Ressalta-se que o que é produzido na universidade é de conhecimento da comunidade acadêmica por meio dos projetos de extensão, que também envolvem pesquisa, a qual se estende à comunidade escolar e à sociedade. Efetivamente, com base nos arts. 37 e 38 do Estatuto da URCA, em sua Seção II, relativo à Pesquisa, determina-se que:

Art. 37 - A pesquisa, em suas diversas formas, será considerada como função específica da Universidade, na busca de novos conhecimentos e técnicas e como recurso da natureza educativa empregado no cultivo da atividade científica, indispensável a uma correta formação universitária (Ceará, 2014, p. 63).

Art. 38 - Os projetos de pesquisa tomarão como ponto de partida os dados da realidade local, regional e nacional, sem per-

der de vista as generalizações, em contextos mais amplos, dos fatos descobertos e de suas interpretações (Ceará, 2014, p. 63).

A produção do texto monográfico segue uma regulamentação específica do PPC 2013-2014, com determinações quanto à identificação das disciplinas diretamente responsáveis pela pesquisa; quanto às fases para a produção da pesquisa (projeto e monografia); quanto às funções do professor coordenador e do professor orientador de TCC; e sobre as condições para a constituição da banca examinadora, defesa e entrega da versão definitiva.

Assim, compreender que o documento versa sobre essas denominações e, além disso, como elas estão inseridas no processo de formação e aperfeiçoamento da prática docente em Geografia demonstra, nada mais, nada menos, a premência de entender que tipo de profissionais o curso de Licenciatura em Geografia da URCA se preocupa em preparar e formar para atuar na sociedade, nas escolas, enfim, para o mercado de trabalho, pensando na trajetória científica, acadêmica e educativa.

Tendências de temas das monografias

Os estudantes deram início à apresentação de TCC na modalidade monografia no semestre 2019.1, no qual foram apresentadas 43 monografias, sendo 28 analisadas. É importante esclarecer para o leitor que a discrepância verificada entre a quantidade de monografias apresentadas e a quantidade analisada ocorre devido ao fato de estas não terem sido localizadas no e-mail da disciplina e porque não foi possível o acesso às versões impressas arquivadas na Biblioteca Central em virtude da reforma, como ressaltado no início desta pesquisa.

Do primeiro eixo, intitulado “Teoria da Ciência Geográfica e da Geografia como Matéria Escolar”, destinaram-se monografias que tratam da Geografia no seu aspecto teórico e histórico, tomando por base seu percurso como ciência e sua inserção como disciplina no currículo escolar e superior. No segundo eixo, “Fundamentos teórico-práticos da Geografia Física”, foram classificadas monografias voltadas aos aspectos da área física da Geografia, com enfoque para a climatologia, pedologia, geomorfologia e hidrografia, entre outros. Já no terceiro eixo, “Fundamentos teórico-práticos da Geografia Humana”, foram elencados trabalhos monográficos numa perspectiva social,

com o olhar sobre a Geografia urbana, sociodemográfica, questões agrárias, regionais, territoriais e geopolíticas.

Assim, no quarto eixo, “Fundamentos teórico-práticos da Geografia Instrumental”, voltaram-se para trabalhos sobre o uso da cartografia e geotecnologias na Geografia. No quinto e último eixo, “Fundamentos teórico-práticos da Prática de Ensino e de Pesquisa do Profissional Docente em Geografia”, foram consideradas monografias que abordam assuntos acerca do ensino e da pesquisa em Geografia, práticas e propostas. Verifica-se que, das 20 monografias, apenas 10 estão ligadas ao referido eixo. Notam-se, então, metodologias em escolas, formação docente em Geografia, metodologias e linguagens do trabalho pedagógico e estágio supervisionado em Geografia.

No semestre 2019.2, foram apresentadas 23 monografias, das quais foram analisadas 20. No que se refere às temáticas, percebe-se o interesse por temas emergentes como: estágio extracurricular e suas contribuições para a formação do professor, a Geografia do cotidiano no livro didático, possibilidades pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiências, bem como o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, a música como recurso didático na Geografia, a instalação geográfica, os jogos educativos e a etnogeomorfologia para a educação básica.

Ainda nesse eixo, constam monografias pautadas na reflexão dos professores de Geografia da educação básica sobre a didática no ensino, o uso de documentários nas aulas de Geografia, o estágio supervisionado e suas repercussões para a formação docente e, ainda, o uso de filmes como recurso didático para as aulas de Geografia. O conceito de paisagem foi mais trabalhado nesse semestre. Novamente, os temas da educação ambiental são campos de interesse dos alunos em livros didáticos, voltadas para a sustentabilidade associada também à aula de campo. No que se refere à Geografia instrumental, temos a cartografia lúdica presente em desenhos e as geotecnologias para o ensino e estudo da paisagem. Os temas sobre as festas culturais religiosas voltados para a Geografia cultural, a educação do campo e a valorização camponesa estão ligados ao eixo “Fundamentos teórico-práticos da Geografia Humana”.

No semestre de 2020.1, foram apresentados 33 textos monográficos, mas foram encontrados e analisados 34. Nesse semestre, o total de monografias analisadas foi maior do que o número de TCC apresentados. Tal fato decorre da condição criada para os alunos em decorrência da pandemia da Covid-19, que não defenderam a pesquisa no semestre da matrícula e tiveram a oportu-

nidade de entregá-la no período seguinte; por isso, os trabalhos desse período analisados foram associados aos seus respectivos eixos.

Observa-se um aumento significativo com relação ao eixo “Fundamentos teórico-práticos da Prática de Ensino e de Pesquisa do Profissional Docente em Geografia”. Dentre os temas privilegiados que se fizeram mais presentes, estão: ensino de Geografia remoto, ensino não formal, materiais didáticos para aulas de Geografia, conceitos geográficos com ênfase em paisagem, lugar e região, o uso de cordel e a fotografia como recursos didáticos, avaliação em Geografia, aula de campo e linguagens no ensino, jogos didáticos, além do ensino de Geografia e a educação do campo.

Em segundo lugar, o eixo que mais obteve trabalhos destinados foi “Fundamentos teórico-práticos da Geografia Humana”, com monografias voltadas para aspectos da abordagem da corporeidade, alunos trabalhadores, cultura afro-brasileira nas aulas de Geografia com práticas na escola, Geografia Agrária e Geografia urbana. O eixo “Fundamentos teórico-práticos da Geografia Física” abarca os preceitos ecológicos do Padre Cícero e a hidrografia no ensino de Geografia. Referente ao eixo “Fundamentos teórico-práticos da Geografia Instrumental”, obtiveram-se monografias conexas com os mapas biográficos das trajetórias socioespaciais de estudantes negras e saberes cartográficos.

No semestre de 2020.2, foram 33 monografias apresentadas, mas destas foram analisadas 30. Esse período foi o segundo com maior número de textos monográficos analisados, os quais estão divididos coerentemente de acordo com os respectivos eixos estruturantes do curso de Geografia. Nesse sentido, enfatiza-se que, ao longo dos semestres em questão, denota-se que pouquíssimas ou quase nenhuma monografia está relacionada ao eixo “Teoria da Ciência Geográfica e da Geografia como Matéria Escolar”. Diante do exposto, pode-se questionar: por que tais temas e tais eixos não possuem uma quantidade significativa de trabalhos? São questões que geram reflexões.

Observam-se, então, temáticas inseridas no ensino de Geografia abrangendo perspectivas sobre a inclusão, cartografia inclusiva tátil, educação ambiental, geodiversidade, geologia, desafios para a educação geográfica durante o ensino remoto, conceitos geográficos com ênfase nos conceitos de lugar e cidade, análise de livro didático, jogos geoeducativos, a cultura que abrange a região do Cariri, ferramentas digitais, *Google Earth*, Geografia urbana, aula de campo virtual, fotografia, conteúdos da Geografia Física relacionados aos solos, dificuldades e propostas para o ensino de Geografia, pesquisas práticas

em escolas da região do Cariri, estágio supervisionado e suas perspectivas e desafios, e formação de professores.

No semestre 2021.1, foram apresentadas 16 monografias e, dessas, foram analisadas 15. Apenas um trabalho não foi encontrado. Esse semestre foi o único que teve o menor número de trabalhos monográficos defendidos registrados. É possível reconhecer, nas monografias, abordagens das seguintes temáticas: reflexões sobre a formação do professor no último ano do curso de Licenciatura em Geografia da URCA; aula de campo e agricultura familiar no ensino de Geografia; relatos de experiências de estágio supervisionado e suas contribuições para a formação do professor de Geografia; a região Nordeste; tecnologias; a música; conhecimento científico e conhecimento popular no ensino de Geografia; *podcast*; Geografia física com ênfase em hidrografia e pedologia; pesquisa sobre a região do Cariri; literatura brasileira; e jogos didáticos.

Desses trabalhos monográficos, pela análise realizada, dois não expressaram, explicitamente, uma pauta com direcionamento para uma abordagem no campo da Geografia escolar, mas evidenciam temas diferentes no âmbito da Geografia acadêmica, que agrega conhecimentos para o mapeamento da Bacia do Rio Batateiras e para a valorização dos conhecimentos dos produtores rurais de Juazeiro do Norte. No semestre 2021.2, foram apresentadas 22 monografias, das quais foram analisadas 18. Foi o segundo período, depois de 2021.1, que registrou o menor número de defesas de TCC no Curso de Licenciatura em Geografia da URCA. Nesse semestre, quatro monografias não foram encontradas para se efetuar a devida análise.

De maneira geral, a maioria dos trabalhos monográficos trata de temáticas voltadas à discussão da prática do ensino de Geografia, o que leva a entender que estão inseridos no eixo “Fundamentos teórico-práticos da Prática de Ensino e de Pesquisa do Profissional Docente em Geografia”. As temáticas encontradas foram: uso de vídeos nas aulas de Geografia; metodologias ativas no ensino; análise do conceito de território com ênfase na utilização de recursos didáticos como possibilidade para o ensino; educação ambiental; cartografia inclusiva; problemas ambientais no município do Crato; ensino de Geografia no período pandêmico; aula de campo; leis que competem à educação brasileira referente à Geografia como matéria escolar; estágio supervisionado; patrimônio e geodiversidade; educação ambiental; trilhas ecológicas no ensino de Geografia; e evasão escolar. Com exceção da pesquisa que trata do mapeamento da microbacia hidrográfica do Rio Saco e Lobo, cujo direcionamento para a Geografia escolar não foi identificado na proposta.

Considerações Finais

Com este trabalho, é possível entender o objetivo dos cursos de licenciatura em Geografia, que é formar profissionais professores-pesquisadores comprometidos com a educação e a ciência, propiciando sua adesão ao mundo do trabalho em diversas escalas e recortes espaciais. Além disso, busca promover formações que agreguem os fundamentos da pesquisa em sala de aula, tanto na universidade como na escola, considerando a pesquisa como princípio educativo e científico, conforme apresentam Demo (2002) e Silva (2012).

Diante da diversidade e da qualidade das pesquisas realizadas dentro da universidade e nas escolas, sugere-se a criação de uma biblioteca virtual que contenha os TCC dos estudantes dos diversos *campi* da URCA, para que a comunidade externa possa ter acesso aos trabalhos desenvolvidos. Esta ação poderia facilitar o acesso aos trabalhos dos estudantes para que fossem conhecidos e utilizados como referências para outros, bem como colaborar com a atuação de professores.

O trabalho despertou indagações que podem ser pontes para outras pesquisas, como: quais os desafios da realização da pesquisa na escola? Como estão sendo “formados” os professores no tocante às competências e habilidades de um pesquisador? Como e que tipo de pesquisa é realizada na universidade e quais as contribuições das monografias já realizadas para o âmbito social e o âmbito acadêmico científico?

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BATISTA, Luciano Oliveira. **Mapa de Localização da Universidade Regional do Cariri - URCA**. Escala 1:50.000. Crato: Laboratório de Geoprocessamento (LABGEO/URCA), 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 009/2001**, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Geografia**: proposta 2013-2014. Crato: Departamento de Geociências (DEGEO/URCA), 2014.

CUNHA, Maria Soares. Dimensões teórico-prática em cursos de licenciatura em Geografia: reflexões a partir da URCA. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (org.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUEFCG; Editora Fonte Viva, p. 219-246, 2014.

CUNHA, Maria Soares; FÉLIX, Pedro Wallas Soares de Araujo. A pesquisa e suas contribuições na formação docente em Geografia: estudo de caso na URCA. In: SILVA, Antônia Carlos; CUNHA, Maria Soares da; PINHEIRO, Francisco Edmar de Sousa Silva; SILVA, Antonio Marcos Gomes da; OLIVEIRA, Adeliene Vieira (org.). **Educação geográfica em movimento: saberes, prática e perspectivas**. 1. ed. Curitiba: CRV Editora, v. único, p. 19-28, 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

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

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

MOREIRA, Janine. Universidade, pesquisa e saberes: o professor como construtor do saber científico. **Teresina: Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 13, p. 26-36, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1451/1302>. Acesso em: 15 jan. 2025.

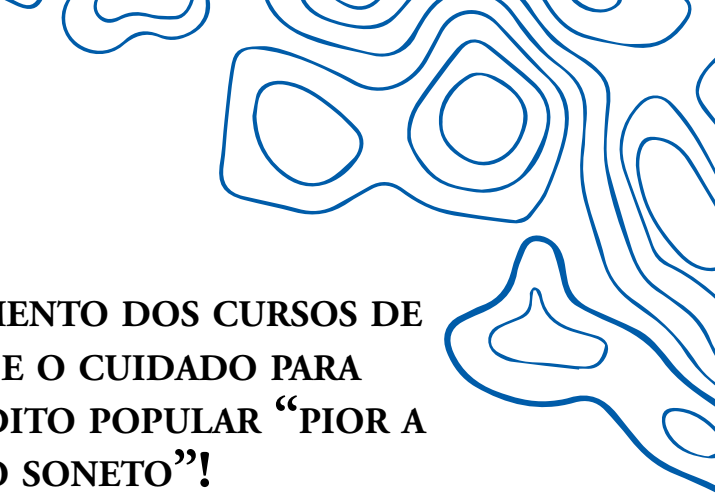
PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iida; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Antônia Carlos da. A pesquisa como princípio científico e educativo na prática do Professor de Geografia. *In*: SILVA, Antônia Carlos da; SILVA, Josier Ferreira da (org.). **Geografia, ensino e pesquisa: produzindo saberes**. Curitiba: CRV, 2012.

TRINDADE, Gilmar Alves. Tendência(s) das monografias do Curso de Licenciatura em Geografia. **Ra'e Ga: o Espaço Geográfico em Análise**, [S. l.], v. 20, 2010. DOI: 10.5380/raega.v20i0.20618. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/20618>. Acesso em: 24 jan. 2026.



O FORTALECIMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA E O CUIDADO PARA NÃO CAIR NO DITO POPULAR “PIOR A EMENDA QUE O SONETO”!

*Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro
Bruno de Souza Bezerra*

Introdução

Este texto nasce de uma reflexão que se pretendeu (e se espera que seja) mais ou menos livre, mas que se ancora e foi sendo desenvolvida ao longo de mais de duas décadas, período correspondente à atuação dos autores na educação básica por quatorze anos e, atualmente, no ensino superior por oito anos. Em linhas gerais, esta reflexão busca trazer alguns elementos de ponderação (e até de um alerta preocupado) que possam continuar instigando a construção de pontes entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, como outrora já destacado em outro texto (Pinheiro; Pinheiro, 2021), com foco no fortalecimento dos cursos de licenciatura.

Do ponto de vista teórico e, sobretudo, político, considera-se até estranho falar em criar pontes, uma vez que a educação nacional deveria ser concebida como um todo, composta, de maneira indelével, por esses dois níveis, nos exatos termos dispostos no artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nesses termos, dever-se-iam fortalecer ambos, tanto a educação básica como o ensino superior, notadamente (adotando como foco deste texto) a formação de novos professores (mediante o fortalecimento das licenciaturas) que irão atuar na educação básica.

A bem da verdade, e nesse mesmo sentido de certo estranhamento, não seria necessária a escrita e a publicação de um texto como este ou de produções assemelhadas, pois é absolutamente evidente que os dois níveis compõem uma educação nacional única, não obstante guardem distinções em função dos públicos e contextos nos quais são efetivados. As diferenças, entretanto, não deveriam ser usadas como pretexto para o distanciamento entre ambos. Os atores envolvidos nos dois níveis de ensino deveriam buscar o fortalecimento de ambos. Entretanto, como não se visualiza o cultivo dessas pontes na realidade fática, é importante que esses e outros textos sejam escritos e publicados com o intuito de alertar sobre os efeitos deletérios para os dois níveis da educação básica, caso seja mantida essa distância histórica.

Por ora, resta deixar patente que, sem uma educação básica pujante (adjetivada como básica porque diz respeito ao fundamento e ao alicerce), todo o edifício da educação nacional sucumbe — processo observável há décadas em um cenário com escassos indícios de reversão. Sem uma educação básica forte, não é possível se falar em ensino superior, por exemplo. Sem uma educação básica constantemente alentada, os pretensos candidatos nem sequer chegarão ao nível superior com condições mínimas de alcançar as finalidades previstas no artigo 43 da LDB.

Os entraves no processo formativo de novos professores

Este texto, de maneira muito particular, pretende destacar a necessidade sempre premente de fortalecer a educação básica (notadamente os docentes que nela atuam) e os cursos de formação de professores (as licenciaturas), a partir do trabalho daqueles que são responsáveis diretos por esse processo de formação.

Por ser este o seu objetivo geral, partir-se-á daquilo que se projeta como os grandes entraves no processo formativo de novos docentes que atuarão na educação básica. Eles serão explicitados mais à frente. Antes, porém, é preciso dizer que não se pode ficar preso ao discurso da “crise das licenciaturas”, de forma a não enfrentar o problema de frente, pois:

[...] a formação de professores está em crise porque está em crise a escola constituída como parte desse projeto. Em outras palavras, o que está em crise é o próprio sistema de ensino moderno, constituído no contexto dos modernos estados na-

cionais a partir do século XIX. Como essa generalidade pode nos levar ao extremo de dizer, como foi dito por um experiente biólogo em assembleia de professores em greve, que “*desde quando descemos das árvores estamos em crise*”, é preciso trazer elementos mais palpáveis ao diagnóstico para que ele tenha algum poder de explicação da situação atual (Aranha; Souza, 2013, p. 69, grifo no original).

O diagnóstico ao qual o texto se refere passa pela transposição de alguns entraves que surgem ao longo do processo. São quatro, sob a ótica analítica desenvolvida, esses entraves. O primeiro diz respeito à supervalorização da pesquisa e à desvalorização do ensino. Eis o primeiro erro crasso, que traz consigo consequências terríveis, pois cria a falsa impressão de que apenas quem cursa bacharelado faz pesquisa e de que aqueles que se dedicam às licenciaturas (professores formadores e licenciandos) não a realizam, ou mesmo que a pesquisa realizada por esses últimos é, em termos de qualidade, inferior àquela realizada pelos primeiros. Nesse sentido, surge uma percepção falseada da realidade, que tende a querer colocar o bacharelado num patamar superior ao da licenciatura no que tange à pesquisa.

Seguindo a reflexão, não obstante exista a determinação legal para a separação dos cursos de licenciatura e bacharelado (Brasil, 2002a, 2002b), restou, de um lado, um certo saudosismo da época e, de outro, foram mantidos esforços para a manutenção do *status quo ante*. Trataram-se, na prática, os cursos de licenciatura como se fossem bacharelados, mantendo uma confusão que introduz desafios adicionais à formação dos licenciandos. Eis o segundo erro crasso.

Ainda em sede de reflexão sobre os entraves, é preciso trazer ao debate, de maneira límpida, que não existe hierarquia entre os cursos de bacharelado e de licenciatura, como uma suposta superioridade do primeiro sobre o segundo. Não obstante esse comportamento não seja muitas vezes explicitado (porque de fato é algo quase inconfessável em público), na prática se cultiva, através de discursos e ações, exatamente essa percepção enviesada e equivocada das missões institucionais e legislações correlatas que balizam cada uma dessas formações em nível superior. E o pior é que essa cultura nefasta acaba por contaminar o ambiente de formação e os próprios formandos. Eis o terceiro erro crasso.

Nesse mesmo diapasão, importa salientar que a licenciatura não é um curso de “segunda classe” ou de “segundo escalão”. É preciso deixar patente, para que não paire qualquer dúvida, que os dois são igualmente importantes e devem ser concebidos e executados dentro de suas especificidades, uma vez que os perfis de egresso de um e de outro são muito distintos e, em muitos casos, díspares.

A atuação dos profissionais que se formam no bacharelado (e que irão desenvolver suas atividades predominantemente como profissionais liberais ou concursados de órgãos públicos, apesar de essa última opção estar se escazeando nos últimos tempos) é substancialmente diferente da atuação dos profissionais que se formam nas licenciaturas (e que irão atuar, prioritariamente, na educação básica). Note-se que a expressão diferente não possui o mesmo significado de superioridade. São apenas o que são: diferentes. Alentar (de propósito ou não) uma relativa confusão entre os perfis de egressos desses campos formativos constitui o quarto erro crasso.

A correção dessas “rotas tortuosas” passa, necessariamente, pela consolidação de uma verdadeira cultura das licenciaturas, dando destaque a sua razão de ser e elevando a autoestima dos licenciandos. Tudo isso será possível mediante uma clareza política, pedagógica, didática, teórica e metodológica sobre os percursos formativos que, como tal, deverão estar estampados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

E não basta apenas conceber um PPC de alto nível, articulado com a realidade do exercício profissional; é preciso zelar pelo seu fiel cumprimento. Esse é o papel institucional e a competência primeira do Núcleo Docente Estruturante (NDE). É o NDE, em primeiro lugar, que deve garantir a execução do PPC nos moldes de sua concepção original e propor ao colegiado departamental, de forma fundamentada e não por mero capricho, alguma alteração que caminhe no sentido do fortalecimento do curso e não no seu esfacelamento ou perda de identidade. Nesse ponto, é importante destacar que, uma vez proposto pelo NDE, o PPC tramita por todas as instâncias universitárias e, depois, pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, sendo aprovado em todos esses âmbitos institucionais.

Com a aprovação, o PPC passa a ter força normativa que deve, obrigatoriamente, guiar as ações e decisões pedagógicas e didáticas. Não há, nessa etapa de recém-aprovação, motivos para não implantar o PPC, pois ele foi discutido e deliberado de forma democrática em várias instâncias. Se ele foi

aprovado sem nenhum vício formal, erro conceitual ou em desacordo com a legislação vigente, deverá ser mantido na sua integridade até que sobrevenha uma situação fática no âmbito da execução do PPC que justifique a sua alteração, ou mesmo que seja editada nova legislação que obrigue a sua eventual mudança.

Um alerta preocupado

É importante ressaltar que, em alguns pontos, esse texto aparenta ser duro, mas não é essa a intenção, sendo isso, talvez, um efeito colateral. Na realidade, trata-se de mais um alerta preocupado do que propriamente um clássico chamado de atenção ou “puxão de orelha”, como se diz na linguagem coloquial.

Esse brado se faz necessário porque, passados tantos anos de reflexão e sugestões da imperatividade do contato dos cursos de formação de professores com a escola de educação básica, percebe-se que o fosso gestado entre os dois níveis da educação nacional não desapareceu; pelo contrário, em alguns contextos históricos e percepções ideológicas completamente enviesadas, ele aumentou. Deixa-se patente que essa é uma percepção prática que carecerá de pesquisas mais robustas, mas que, no cotidiano, quanto mais se convive e se conversa com atores que atuam nos dois níveis da educação básica, mais ela vai se consolidando.

Os contextos teóricos e metodológicos se renovam; renovam-se, do mesmo modo, os profissionais envolvidos de lado a lado, mas a situação de distanciamento não apresenta sinais de arrefecimento. A maneira informal (no sentido negativo do termo), sem planejamento ou até atabalhoada, como essa aproximação (obrigatória pela lei) é realizada, cria mais cizânia e feridas do que propriamente pontes. E, sem as pontes, a distância, que já era considerável, tende a recrudescer.

Um dos fatos que ajuda a explicar o distanciamento entre os dois níveis da educação nacional é, sem dúvidas, a falta de uma presença pretérita, na educação básica, dos docentes que atuam no ensino superior. Essa situação ajuda a criar uma concepção da educação básica que não é condizente com a realidade. Ou se atenta para isso, ou se passará a vida toda cometendo erros quando da seleção de professores que irão atuar nos cursos de licenciatura.

E se o professor que atua no ensino superior não teve contato profissional pretérito com a educação básica? Esse contato poderá (e deveria) ser feito

quando do seu exercício profissional na docência do ensino superior. Mas não é isso que se visualiza, pois, mesmo depois do início da docência no ensino superior, essa distância é mantida. Tal situação favorece que, em alguns nichos de conhecimento acadêmico, não se tenha uma clara aderência do que se ensina com a realidade que será enfrentada pelos licenciandos dentro de pouco tempo. É verdade que alguns profissionais se esmeram em manter sempre o nexo dos conhecimentos acadêmicos com a escola de educação básica, embora constituam exceções e não a regra.

É nesse sentido que quem hoje atua no ensino superior, mas é oriundo profissionalmente da educação básica, inevitavelmente possui uma visão ampliada desses dois níveis de ensino e percebe, com certa exatidão, as limitações e as potencialidades de cada um deles e, sobretudo, na relação (ou na não relação) que se estabelece (ou não se estabelece) entre eles.

Não existe superioridade entre os níveis de ensino

Não é incomum, nos detalhes dos discursos do cotidiano, perceber-se que, por parte do ensino superior em relação à educação básica, é acalentado um certo sentimento de superioridade. Evidentemente que isso não pode ser explicitado, uma vez que poderia causar certo desconforto e é eticamente desaconselhável; por isso, permanece implícito.

Verifique-se o seguinte cenário. Quando se tem uma elevação salarial dos docentes da educação básica e essa elevação, de certa forma, torna a carreira desses profissionais mais atrativa e deixa o piso salarial muito próximo daquele que é ofertado para o ensino superior, tal situação causa um certo espanto entre aqueles que labutam no ensino superior. Iniciam-se, então, comparativos que não se sustentam e são fruto muito mais de uma incompreensão do que da clarividência do que seria a verdadeira pauta de luta dos docentes do ensino superior, que é, sem dúvidas, uma luta pela reposição das perdas salariais.

Ou seja, ao invés de focar no arrocho salarial dos docentes do ensino superior por meio de uma leitura arguta da defasagem salarial histórica, prefere-se (reitera-se, de maneira muito equivocada) insinuar que o professor da educação básica recebe muito. Ele, na verdade, pelo tempo dedicado ao ensino (em regra, para quem tem 40 horas semanais de contrato, são 27 horas semanais de contato direto com o estudante — e isso é muita coisa), com salas de aula lotadas e tendo que enfrentar situações cada vez mais desafiadoras, recebe

muito pouco para o tanto que trabalha. A ideia de que eles “recebem muito” é falsa, também, pelo simples motivo de que, se eles também são docentes que concluíram, por exemplo, o doutorado, e se esse título tem o mesmo valor legal dos títulos dos docentes da educação superior, não há por que fazer comparativos inúteis que, na prática, dão a impressão de que se percebe o professor da educação básica como um docente de segunda categoria.

Outro erro clássico dos docentes que atuam no ensino superior é achar que irão ensinar os professores da educação básica a “dar aula”. Esse é um erro de quem ou ficou apenas preso na abstração intelectual ao longo de anos e décadas, mas sem um pé na escola, ou daqueles que nunca pisaram na escola de educação básica (a não ser quando fizeram os estágios obrigatórios da sua própria formação superior inicial) e guardam certa distância e, em determinadas circunstâncias, relativa preterição por esses ambientes, mediante certa idealização e até glamorização do ensino superior — embora, dadas as condições de infraestrutura e de salários recentes, esse último cenário tenha se esvaído com rapidez surpreendente. Mas isso não significa que as idealizações e as glamorizações tenham sumido por completo.

É preciso se indagar como, em pleno século XXI, é possível que um “professor que forma professores” para a educação básica não se faça (pelo menos esporadicamente) presente na escola de educação básica, *lócus* privilegiado de atuação dos egressos dos cursos nos quais atua? Inserido esse modelo de formação em qualquer outro campo, seria mais ou menos assim: é como o médico-professor que não vai ou não gosta de hospital ou clínica; ou o professor do direito que não tem nenhum contato com o exercício da advocacia ou mal mantém contato com as instituições jurídicas; ou, ainda, o professor de aviação que não gosta de avião, mas insiste apenas em se manter no simulador de voo. Embora pareça extremamente esquisito e em descompasso com a realidade, é justamente isso que, grosso modo, acontece, infelizmente.

Nesse mesmo contexto, fica parecendo que, para muitos docentes do ensino superior, a obrigação institucional de estar na escola é apenas dos professores de estágio obrigatório. Mas, como se sabe, não o é. Deveria ser de todos, mas não o é. Em todo o caso, é algo extremamente ruim, pois se perde a possibilidade de fazer a ponte necessária entre o ensino superior e a educação básica.

É preciso avançar para se pensar em estratégias que promovam o diálogo entre os professores que formam professores e a principal instituição que recebe os egressos dos cursos de licenciatura e onde irão atuar durante toda a sua vida profissional: a escola.

As soluções apontadas para resolver as crises nos cursos de licenciatura em Geografia: “pior a emenda que o soneto”

Quando surgem as crises cíclicas (que não são incomuns e podem ser historicamente avaliadas) no âmbito das licenciaturas, fruto de modelos distintos de governo que se estabelecem no país graças ao processo de alternância republicana de grupos políticos que assumem o Estado brasileiro conjuntamente, o único caminho viável a ser percorrido é o de fortalecimento das licenciaturas.

É certo que, em função da aludida alternância de poder, as políticas educacionais sofrem alterações (muitas vezes substanciais) e isso tende a fragilizar os cursos de licenciatura, vide a reforma do ensino médio, a famigerada aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua respectiva oferta de horas-aula para as ditas ciências humanas (entre elas a Geografia), o que só foi parcialmente corrigido com a “reforma da reforma”.

É preciso, diante desse cenário muitas vezes caótico, ter muito claro que, para enfrentar as intempéries políticas que surgem em determinadas conjunturas históricas, é preciso delinear um projeto de fortalecimento para os cursos de licenciatura. E, certamente, esse projeto não passa pela constante discussão sobre a necessidade de se criar cursos de bacharelado.

Essa sombra constante mantida sobre as licenciaturas não ajuda; muito pelo contrário, turva a visão, sobretudo em determinadas regiões do Brasil onde existe uma menor oferta de emprego e renda para os geógrafos bacharéis. Esse cenário fatalmente criará um enorme contingente de profissionais que não terão para onde ir após a conclusão da sua formação.

Estas propostas quase místicas, baseadas em meras percepções individuais ou coletivas e ideias generalistas (não fundadas em dados), se forem levadas adiante, tenderão a manter uma crise e criar outra, por incorporar uma formação que não terá aderência nem reverberação na comunidade local e regional.

Ter evidenciado que são processos formativos que se conectam, mas que se diferenciam, é de suma importância para o fortalecimento dos cursos de licenciatura que, em nenhuma hipótese, podem ser confundidos com cursos que formam técnicos bacharéis. Vejamos o que, de forma didática e como uma espécie de reposicionamento teórico em relação a percepções pretéritas, afirma uma das maiores pesquisadoras no campo do ensino de Geografia:

Não por acaso este livro carrega o título de outro apresentado na década de 90 com um acréscimo que diz da formação docente. Naquele, o título dizia da formação do profissional da Geografia num momento em que nossas discussões reafirmavam a necessidade de que a formação fosse única para o bacharel e para o licenciado. Atualmente permeia a nossa discussão o entendimento de que a formação deve ser diferenciada para o geógrafo – bacharel ou professor. É muito claro, entretanto, que no caso do professor está superada aquela proposição de que este não precisava dominar o conhecimento próprio da Geografia, na suposição equivocada de que o mais importante era a forma de ensinar. Hoje a ideia é de que aquele que vai ser professor precisa saber de Geografia tanto quanto aquele que será o técnico bacharel, e mais, que afora saber da Geografia precisa saber ensinar Geografia (Callai, 2013, p. 17).

Nesse mesmo sentido, é importante destacar que o modelo que ficou conhecido como “3 + 1” (3 anos de formação em nível de bacharelado e 1 ano de “conteúdos didáticos”) foi extinto. Como explicitado anteriormente, as resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2, de 2002, determinaram a separação dos cursos de licenciatura e bacharelado, colocando fim ao modelo supramencionado que, obviamente, era, desde já, anacrônico e não ajudou a consolidar uma cultura das licenciaturas.

É no caminho do fortalecimento da licenciatura (e igualmente socialmente referenciado) de formação que devemos preservar, todos nós que atuamos na educação superior formando os professores que irão atuar na educação básica. A busca por outros caminhos alternativos tende a se transformar em uma grande quimera, não obstante possam ser propostas eivadas de boas intenções.

E como geógrafo físico ou humano, o que tenho a ver com o ensino?

Ser geógrafo físico ou geógrafo humano não é exatamente ruim, uma vez que é pouco provável que todo e qualquer profissional envolvido com a construção da Geografia possa realizar uma “Geografia como um todo”, sendo necessário:

substituir o *pensamento dualista* (ou dicotômico) pela aposta na *bipolarização epistemológica*. Com efeito, bipolarização não é dualismo e nem endossa uma dicotomia: assim como privilegiar (não por hierarquia epistemológica, mas sim por preferência individual e aptidão) o polo do conhecimento sobre a sociedade, na trajetória de cada indivíduo, não impede que se valorize ativamente a dimensão biofísica do mundo (os fatores, dinâmicas e processos geoecológicos), da mesma forma privilegiar (idem) o polo do conhecimento sobre a natureza não elimina a necessidade de se “historicizar” a visão que se tem da natureza e se relativizar o alcance e até mesmo a “pureza” dos processos naturogênicos (Souza, 2018, p. 296, grifo no original).

O fato é que, por conveniência, por oportunidade ou por simples identificação, na universidade todos nós somos instigados a escolher um lado: seja no subcampo da Geografia física, seja no subcampo da Geografia humana. Os próprios programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) ampliam esse sentimento de pertencimento a um subcampo ou a outro na medida em que as linhas de pesquisa, na maioria das vezes, caminham nesse sentido.

Entretanto, existe algo (para além da Geografia ambiental indicada pelo autor supramencionado) que ajuda a quebrar essa monotonia acadêmica e esse dualismo/dicotomia (que para o professor Marcelo Lopes de Souza é quebrada pela “bipolarização epistemológica”) inerentes à construção histórica do campo do conhecimento geográfico. Esse “algo” é justamente o ensino.

Se há um lugar em que essa dicotomia deve ser quebrada, é no campo da formação de professores. E por quê? Porque, na escola de educação básica, não existe o geógrafo físico ou o geógrafo humano, mas o professor de Geografia que, em determinado dia, pode explicar sobre “a formação do universo” e, no mesmo dia, em outra turma, terá que dar conta da temática da “globalização” ou da “urbanização”. O profissional que labuta na educação básica não pode se conceder o luxo de ser dicotômico ou dualista.

É com essa clara percepção que o profissional que atua no ensino superior, formando os profissionais que irão atuar na educação básica, deve conduzir as suas atividades. Não adianta formar um profissional a partir do seu próprio ponto de vista, do seu gosto particular por determinado campo de pesquisa

acadêmica (ou mesmo de um projeto de cunho ainda mais específico), pois isso muito pouco ou em nada ajudará na formação do futuro profissional da educação básica.

Considerações finais

De todo o exposto, reforça-se que o professor que forma professores que irão atuar na educação básica deve ter muito claro quais são os desafios enfrentados por esse profissional no seu cotidiano laboral.

Os desafios para o exercício pleno da docência na educação básica nesse país são enormes e complexos, além de possuírem caráter histórico. Por serem multifacetados, a realidade se impõe. Não partir dessa realidade, para fins de concretização da formação docente inicial, leva a um erro de cálculo fatal (para docentes e discentes), com sérias repercussões para a ampliação das possibilidades reais de avanço da educação básica no Brasil.

O primeiro grande choque de realidade, fugindo dos cenários ideais que são traçados em textos acadêmicos ou de cariz de políticas públicas, é o poder limitado de inserção da educação básica sistemática e intencional na vida social.

Existe um acoplamento e um amálgama de circunstâncias diversas que levam os pais a colocarem os seus filhos na escola. A ausência cada vez mais ampliada do acompanhamento dos pais ou responsáveis diretos pela educação de crianças e jovens, associada à falta de pressão e a um controle social difuso, ajuda a consolidar uma percepção mais ou menos generalizada entre os profissionais da educação básica de que a escola virou um “depósito de estudantes” e que a aula, propriamente dita, no sentido de construção de conhecimentos, não é facilmente vislumbrada.

Cumprе destacar, mais uma vez, que são profissionais expostos a uma rotina extremamente extenuante, quase sempre com 27 horas de regência em sala de aula (se forem profissionais com 40 horas semanais), com salas de aula lotadas, estudantes dispersos e cada vez mais ansiosos, com remuneração nem sempre condizente e tendo que lidar com estruturas físicas nem sempre próprias. Ademais, muitos desses profissionais precisam se submeter a regimes de trabalho extra para fins de atingir uma remuneração mais digna (não sem ter que, depois, pagar a conta física e mental de tanto esforço), para não falar da perda de qualidade na oferta das aulas, pois é humanamente impossível

lidar com tanta carga de trabalho e tanto estresse e, ainda assim, manter a qualidade.

É preciso ampliar, por mais contraditório que possa parecer, os espaços de diálogo informal. É preciso pensar em estratégias para garantir a ida dos docentes do ensino superior para a escola de educação básica em momentos não “formalmente instituídos”, a fim de captar a dinâmica real da sala de aula e dos aspectos atinentes à gestão pedagógica sem, necessariamente, querer oferecer, de imediato, receitas prontas, como de costume acontece, como se a escola de educação básica precisasse ser constantemente tutelada — pois, por óbvio, nenhuma relação de confiança e respeito mútuo pode ser construída nesses termos.

Essa escuta respeitosa e horizontal cria condições para, no momento adequado e com o clima de respeito cultivado, a consolidação de redes de apoio recíproco, bem como de possibilidades reais de fazer o confronto entre a teoria e a prática, corrigindo eventuais discrepâncias. Assim, cada qual (escola e universidade) oferece o que tem de melhor e, no confronto entre esses saberes constantemente ressignificados, é possível pensar em soluções pactuadas entre os dois níveis de ensino, enriquecendo tanto um como o outro, sem sobreposição.

É nesse contexto que é possível escutar as reais demandas e angústias dos docentes e apontar, de outro lado, os limites próprios do conhecimento gestado pelas universidades. É preciso afirmar aos professores da educação básica que a academia não tem todas as respostas para as problemáticas escolares e que algumas das soluções teóricas não foram suficientemente ensinadas ou testadas.

Por fim, a chegada de um docente do ensino superior na escola de educação básica tem que se dar de maneira respeitosa e cuidadosa. Lá é o território conhecido e de atuação do docente de educação básica. Ninguém conhece esse território melhor do que ele, que o faz de maneira empírica e muitas vezes extremamente exitosa, tendo encontrado as melhores maneiras de atuação em circunstâncias muito específicas e desafiadoras.

A universidade, na quase totalidade das vezes (senão em todas), conhece esse território de maneira indireta. Na maior parte dos casos, é um conhecimento eminentemente teórico, mesmo quando estribado em uma “experiência” de pesquisa. A experiência se dá em um filtro e em recortes temporais e espaciais (por exigência da própria pesquisa acadêmica) muito limitados. São importantes indicadores de ação, mas, na sua essência, precisam ser suplementados pelos profissionais que atuam todos os dias na educação básica.

Nesse sentido, é preciso não ter medo de perder o quinhão de uma suposta sabedoria plena e ilimitada. A aproximação não pode gerar receio de “perda” de algo. Só assim será possível fortalecer a educação básica e o *locus* privilegiado da formação desses profissionais, ou seja, os cursos de licenciatura.

Referências

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400006>.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 maio 2026.

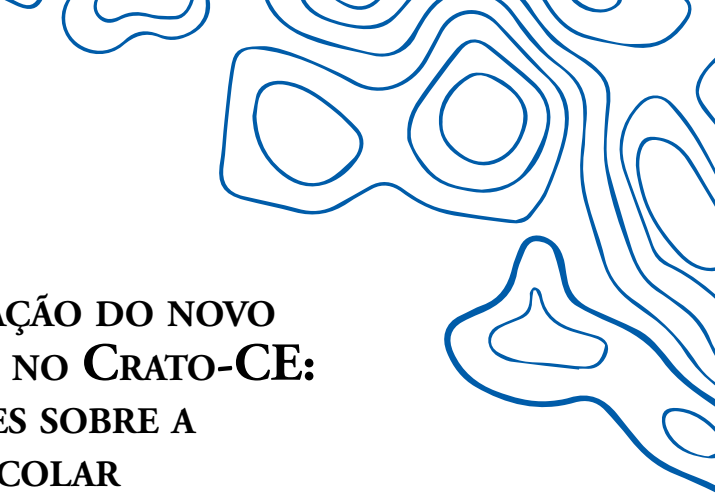
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

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

PINHEIRO, Francisco Edmar de Sousa Silva; PINHEIRO, J. O imperativo da construção de pontes entre a educação básica e os cursos de formação de professores. In: SILVA, Antônio Carlos; CUNHA, Maria Soares da; PINHEIRO, Francisco Edmar de Sousa Silva; SILVA, Antonio Marcos Gomes da; OLIVEIRA, Adeliâne Vieira (org.). **Educação Geográfica em movimento: saberes, práticas e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Quando o trunfo se revela um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 22, n. 2, p. 274–308, 2018. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2018.147381. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/147381>. Acesso em: 25 jan. 2026.



A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CRATO-CE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR

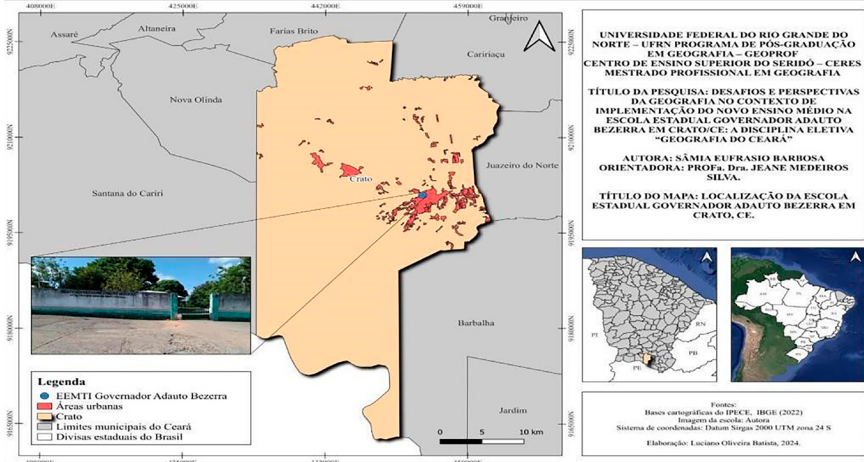
*Sâmia Eufrasio Barbosa
Jeane Medeiros Silva*

Introdução¹

Neste trabalho, dialogamos com o contexto histórico e político do ensino médio (EM) e as alterações do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, com ênfase na construção espacial e social dos alunos por meio das contribuições do ensino de Geografia. Especificamente, procuramos compreender a reconfiguração do ensino de Geografia na perspectiva do NEM, analisando-a localmente na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Governador Aduino Bezerra (EEMTI-GAB). Esta instituição, que constitui o nosso recorte empírico de pesquisa (Figura 1), localiza-se na cidade de Crato-CE, município que tem cerca de 131.050 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 2022. O espaço de estudo situa-se ao sul do Estado do Ceará, na região do Cariri cearense.

¹ Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), centrada na análise do processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Crato (CE), especificamente na EEMTI-GAB, no contexto da qual se analisou a disciplina eletiva Geografia do Ceará e suas relações com a estrutura curricular do NEM.

Figura 1 - Mapa de Localização da Escola Estadual Governador Adauto Bezerra em Crato-CE



Fonte: IBGE (2022); *Google Earth Pro* (2024).
Elaboração: Barbosa e Batista (2024).

Lançamos um olhar particular para a disciplina eletiva Geografia do Ceará e sua relação com os livros didáticos estabelecidos para uso nas aulas de Geografia nos 1ºs anos do ensino médio. Considerando a Lei n.º 13.415/2017, que reformula o NEM, apresentamos a trajetória de formação do sujeito na perspectiva das contribuições do ensino de Geografia, com atenção à abordagem didática relativa ao processo de ensino-aprendizagem, contextualizando o NEM e seus impactos para o campo da Geografia escolar.

Temos como hipótese inicial, advinda de investigação e análise feitas em documentos que norteiam o ensino-aprendizagem no contexto escolar para atuação em sociedade, que a construção do currículo escolar é o primeiro passo para o diálogo com os conteúdos. Desse modo, os temas determinados para discussão podem ser melhor mediados pelos professores quando estes têm acesso a materiais didáticos que partam das experiências e expressem a realidade dos sujeitos envolvidos — professores e alunos — para tornar o diálogo, o ensino e a aprendizagem significativos.

Esta pesquisa nos convidou a refletir sobre algumas nuances, a saber: para quem o currículo é construído? Quem são as pessoas que definem as normas para a elaboração deste? Com qual interesse as aprendizagens sugeridas para o Ensino Médio devem chegar até os jovens? E por que ocorreu a redução na carga horária de algumas disciplinas, sendo estas pertencentes, em sua totalidade, à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

Trajetória da formação do sujeito escolar no Ensino de Geografia e uma concepção desse ensino

A formação básica segue um caminho que corresponde ao desenvolvimento sociocognitivo do aluno, processo que acompanha o crescimento da criança, por um lado, e sua escolarização, por outro. Ao longo desse percurso, considerando-se a formação espacial, verifica-se que a criança constrói uma noção de espaço vivido e espaço percebido, enquanto o adolescente, ao tempo do Ensino Médio, está adquirindo e amadurecendo um espaço concebido (Almeida; Passini, 2022). A Geografia tem uma participação especial nesse processo, via escolarização, pois, conforme explicitam Almeida e Passini (2022, p. 11): “[...] é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço – o que será plenamente possível com o uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço”.

A atuação do professor de Geografia no ambiente escolar envolve saberes da formação inicial, da psicologia da aprendizagem e o entendimento das reais necessidades de aprendizagem, assimilação e compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos geográficos ministrados. A aprendizagem de determinados conteúdos, sem dúvida, associa-se à forma com que o professor os conduz; conecta-se também aos recursos didáticos, ou seja, está relacionada à abordagem didática que o docente desempenha na escola.

Considerando a Constituição Federal de 1988, uma das finalidades da educação brasileira, precisamente no Ensino Médio, deve ser o preparo para o exercício da cidadania. E o que isso quer dizer? De acordo com Dagnino (2004), nas últimas décadas, podemos destacar três tipos de concepções de cidadania: *cidadania liberal tradicional*, que reflete sobre os direitos formais, abstratos e legais, a exemplo dos que se baseiam na justiça, na igualdade, na universalidade, na liberdade de ir e vir e na liberdade de expressão; *cidadania nova ou ampliada*, que apresenta a invenção e a criação de novos direitos, que surgem das “lutas específicas” e de suas “práticas concretas”, ou, como afirma a autora, é a “redefinição da ideia de direitos cujo ponto de partida é a concepção de um ‘direito a ter direitos’” (Dagnino, 2004, p. 104); *cidadania neoliberal*, que configura traços essenciais da concepção político-econômica neoliberal, expressando uma importante redução da vida social ao individualismo e estabelecendo a conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão, no contexto histórico neoliberal, como nos orienta Dagnino (2004,

p. 106), “[...] passa a significar a integração individual ao mercado como consumidor e como produtor”.

No contexto mais recente, no qual estamos inseridos, estabelece-se o modelo de ensino integral e outras alterações para a construção do currículo escolar brasileiro, proposto pela Lei n.º 13.415/2017 e apresentado na reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas normativas. Esse arcabouço, quando analisado, demonstra claramente o posicionamento de uma orientação neoliberal de cidadania, direcionada para o preparo de jovens para o “mundo do trabalho”. Dentre as alterações, destacam-se os direcionamentos sobre a carga horária; a inclusão de novos componentes e campos curriculares dentro dos itinerários formativos (como as trilhas de aprendizagens e as disciplinas eletivas); e alguns incentivos e programas de apoio ao ensino, com o intuito de pressionar os gestores escolares a inserirem as novas indicações, entre outras modificações.

A reformulação do Ensino Médio no estado do Ceará e os Itinerários formativos

A proposta dos itinerários formativos surgiu para complementar a carga horária exigida para o cumprimento do ano letivo; desse modo, foram criadas as disciplinas eletivas para o Novo Ensino Médio (NEM). Segundo esclarece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cada instituição de ensino deve elaborar seus currículos e propostas pedagógicas contextualizadas local e regionalmente, considerando as demandas discentes, visto que: “[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (Brasil, 2018, p. 471)”.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEMTI-GAB esclarece que os itinerários formativos foram organizados observando os seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e as áreas de conhecimento de forma integrada (Ceará, 2023, s. p.).

Para apoiar esse processo formativo nas escolas, o Estado do Ceará e a Secretaria da Educação (SEDUC) disponibilizaram, para as escolas estaduais de Ensino Médio, o documento intitulado *Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas*, que propõe e oferece uma base inicial para o andamento das disciplinas eletivas. A partir desse documento, os professores planejam e organizam a

proposta didática sequencial, produzindo os materiais, a ordem dos assuntos e as metodologias, pois não há livro didático para o ensino dessas disciplinas.

A principal base para o NEM cearense adaptar-se às alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2017, e para implementar os itinerários formativos, tem sido o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Esse documento normativo, elaborado a partir da BNCC, tem como objetivo “orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio” (Ceará, 2021, p. 16).

Ao olharmos com atenção para as escolas e os professores do Ensino Médio quanto à construção de saberes e de uma sociedade segura de seus direitos e deveres (e, sobretudo, de suas lutas, considerando um mundo não pronto), destacamos o papel do currículo escolar:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira; Silva, 2000, p. 7-8).

Pela abordagem anterior, infere-se que a cidadania, sob uma concepção neoliberal, clarifica, em certa medida, essas inquietações. Isso ocorre justamente porque o currículo deve ser elaborado sem descuidar da cultura, das histórias e das relações sociais dos adolescentes, de suas necessidades e de seu meio — não mais focado apenas em procedimentos e métodos. Em relação à Geografia, vejamos se a orientação da BNCC seria coerente com essa proposta que ela mesma se arroga. Dessa maneira, o DCRC salienta que este mesmo documento deve “conduzir uma organização curricular que vise ao respeito à identidade dos diferentes tipos de sujeitos presentes no Ensino Médio, com foco na formação integral e humana”, além de “reconhecer as diversidades de sujeitos em suas várias características e necessidades, sejam elas de território, de cultura, de faixa etária, de etnia, de religião, de condição socioeconômica, de gênero etc.” (Ceará, 2021, s. p.).

Ao compreendermos todas as indicações feitas para a construção dos currículos escolares pelo DCRC, alçamos o nosso olhar aos direcionamentos estabelecidos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na prá-

tica dos professores no Ensino Médio. Considera-se que a prática escolar da sala de aula “[...] não é apenas uma mera instrumentalização e reprodução descontextualizada de fatos e fenômenos socioeconômicos, políticos e culturais, mas efetiva construção das alunas e dos alunos” (Ceará, 2021, p. 222). Entendemos que o professor não pode ser um simples repassador de conteúdos; pelo contrário, cabe a ele trabalhar com os estudantes a autonomia e o direcionamento correto para a construção do conhecimento. No contexto do Novo Ensino Médio, esse processo se efetiva por meio da pesquisa, de leituras, da compreensão de fatos e notícias, bem como do uso de ferramentas que os auxiliem na elaboração desse saber — e esse é o grande desafio.

O Ensino Médio e o Ensino de Geografia na EEMTI-GAB

Por meio de entrevistas com os sujeitos participantes desta pesquisa (professores e coordenação escolar), compreende-se que o modelo de implantação do Novo Ensino Médio (NEM) ainda é um processo de ajustes e mudanças. Visto que, em vários momentos, são solicitados esclarecimentos para o andamento das modificações impostas para esta etapa pela Lei n.º 13.415/2017, nem sempre os profissionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) conseguem dar um retorno positivo aos profissionais da escola, o que indica dificuldades para solucionar a proposta.

O ano de 2022 marcou a chegada do NEM às escolas brasileiras, bem como à EEMTI-GAB. Segundo Sampaio e Alves (2024, p. 340): “[...] o estado do Ceará implantou a reforma do Ensino Médio em janeiro de 2022. Porém, a chegada da reforma às escolas foi bastante problemática, uma vez que não ocorreram as discussões necessárias com a comunidade escolar”. Assim, o processo de recepção do NEM nessa escola, por muitos fatores, foi percebido como um desafio para o coletivo escolar, que refletiu o medo do “novo”. Ao ser indagada sobre essa recepção e sobre como a equipe escolar, de posse das suas responsabilidades, iniciou e organizou a implementação, uma das participantes da pesquisa relatou:

Foi um período de muitos desafios e aprendizagem, era tudo novo. No princípio não recebemos nenhuma formação, nem materiais que pudessem ajudar no decorrer do processo, foi tudo um período de testes. Organizamos a proposta, escolhe-

mos as eletivas com o auxílio dos professores e as trilhas de aprendizagem, esta última fazia parte da proposta anterior e neste ano de 2024 foi retirada, por percebermos que não deu muito certo. No final do ano, no período de recesso, nós da coordenação, fizemos a lotação dos professores em seus respectivos horários e dias. Essa escolha é feita de acordo com sua carga horária destinada ao estado e os horários de atuação em outras instituições (CA1, entrevista, 2024).

Dessa maneira, constatou-se que os encaminhamentos do NEM iniciaram pelos 1^{os} anos, com as disciplinas obrigatórias e as eletivas. Estas, por sua vez, figuram no contexto do estabelecido pelo novo modelo:

[...] como uma formação complementar, a ser ofertada de acordo com a disponibilidade das redes de ensino. Sob esse viés, tais disciplinas, quando ofertadas, podem tratar de assuntos atuais e pertinentes ao contexto e interesse dos estudantes, representando, assim, uma alternativa para debater temas sociocientíficos, por exemplo (Sachinski, Kowalski e Torres, 2023, p. 732).

O modelo de ensino proposto pelo NEM explicita que todo o processo se daria de forma gradativa. Todavia, observa-se que a única gradação se refere à implementação quanto à seriação das turmas, tratando-se de implantações abruptas. Quando questionada sobre a recepção do NEM pelos estudantes, a professora PG1 relatou:

No início foi muito desgastante, para os alunos e para nós professores, por causa das mudanças, os alunos também tiveram resistência ao modelo do novo Ensino Médio. Então veio o desafio de conscientização, a parte de explicar aos alunos como seria dividido toda a carga horária escolar, como seria todo processo até o final de sua formação e o que eles precisavam cursar para conseguir concluir a carga horária exigida para esse período da formação básica (PG1, Entrevista, 2024).

Toda proposta colocada no papel, vista de fora da realidade, pode ser entendida por muitos como a solução para os problemas no campo do ensino. Porém, quando precisa ser implantada, no cotidiano das escolas, passa-

-se a conhecer os verdadeiros impactos. Concordamos com Sampaio e Alves (2024, p. 333), quando analisaram que a reforma do NEM foi realizada “[...] sem articulação com a maioria dos profissionais da educação, resolvida de cima para baixo, desconsiderando as peculiaridades de cada estado e região”. No intuito de obter esclarecimentos, perguntamos à coordenadora CA1 se os professores receberam treinamento ou documentos que nortegassem o modelo de ensino sugerido:

No primeiro ano, não. Não recebemos nenhuma formação, fomos todos pegos de surpresa, por isso falo que está sendo um período de teste. Havia coisas que tínhamos dúvidas que nem a própria SEDUC conseguia nos orientar. Mas, para esse ano, os professores já fizeram algumas formações, muitas coisas estão sendo esclarecidas e melhoradas (CA1, entrevista, 2024).

É mister destacar que, no início de 2022, a escola contava com duas professoras de Geografia. Uma delas, que concedeu entrevista, acompanhou o processo inicial de implementação por trabalhar com os alunos dos 1^{os} e 2^{os} anos e, no contexto do NEM, elaborou disciplinas eletivas, dentre as quais a denominada *Geografia do Ceará*. A outra professora atuava apenas nos 3^{os} anos (o que permaneceu até 2024) e não sentiu os efeitos iniciais da implementação do NEM de forma direta. Contudo, acrescenta pontos que foram considerados desafiadores quanto à prática didática e organizacional na perspectiva das aulas de Geografia:

O primeiro e maior desafio foi compreender o formato de ensino que eles estavam propondo, sem a gente ter nenhuma formação sobre o novo Ensino Médio; [...] Outro desafio, foi a redução da carga horária na disciplina obrigatória de Geografia e como funcionaria os Itinerários Formativos; [...] Outra coisa que nos trouxe muitas inquietações foi a compreensão da nova estruturação que vinha no livro didático (PG1, entrevista, 2024).

Outros pontos foram sendo colocados para a compreensão de todo o processo de implementação, pois, como relatam Vidal, Oliveira e Avelar (2022), as organizações curriculares das escolas do Ceará deveriam ofertar de um a

quatro itinerários formativos, e estes, selecionados pelas instituições de ensino, seguiriam normas:

No entanto, o rol de disciplinas eletivas já oferecidas terá continuidade. Somente a partir 2023, com a implantação das Trilhas de Aprofundamento, é que as disciplinas eletivas passarão a compor as Unidades Curriculares de Aprofundamento, organizando-se nos itinerários selecionados pela Seduc. Nesse sentido, será reduzida a diversidade de oferta presente nas propostas curriculares inicialmente previstas e que cabia a livre escolha da escola (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022, p. 351).

Como mencionado, o modelo do NEM apresenta entraves, desafios e preocupações, e Vidal, Oliveira e Avelar (2022, p. 354) já haviam reconhecido que:

Num sistema complexo, como mostrou ser a rede estadual do Ceará, cujo diagnóstico dos desafios a serem enfrentados é grande e exige tempo, pôr em execução uma reforma no Ensino Médio que produz uma inflexão no modelo vigente, com redução de carga horária que assegure a formação básica comum e geral para todos/as os/as estudantes é, para dizer o mínimo, perigoso. Ela afeta o corpo docente com alterações relevantes nas suas atividades profissionais e pode significar um retrocesso nas conquistas tão duramente obtidas nesses últimos vinte anos (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022, p. 354).

As alterações induzidas pela BNCC terminam por desconhecer que há realidades e contextos com disparidades que necessitam de melhorias sociais, e não apenas pensadas por uma visão trabalhista. Conforme Cássio e Goulart (2022, p. 290), “a reforma do Ensino Médio não é reformável. Seus efeitos perversos, que já estão sendo observados nas pesquisas, não são tratáveis ou corrigíveis por meio de ‘revisões’ da política educacional”. Ainda:

O NEM aprofunda a fragmentação do Ensino Médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudi-

cando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (Cássio; Goulart, 2022. p. 290).

Esse contexto auxiliou a compreender como a prática de ensino no chão da sala de aula está se dando e a perceber as falhas e os retrocessos na busca por estratégias de ensino que auxiliem na construção do processo de aprendizagem, conciliando-o com as normativas propostas pelo NEM.

A reformulação do PPP da EEMTI-GAB e o novo currículo do Ensino Médio

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), produzido e reformulado como referência para a EEMTI-GAB, teve sua última alteração no ano de 2023, estando em vigência até o corrente ano de 2026. Desde então, o núcleo gestor escolar trabalha com as informações necessárias ao contexto do Novo Ensino Médio (NEM). O PPP indica que a escola procura garantir uma educação básica qualificada e focada no sucesso do estudante:

O Projeto Político Pedagógico tem como base a busca e a construção de uma educação plena com o envolvimento de educadores, pais, alunos e funcionários, pois sabemos que temos em nossas mãos cidadãos em formação e transformação, cabendo a nós garantir a qualidade dos serviços educacionais oferecidos a eles (Ceará, 2023, n/p).

O PPP, portanto, intenciona a capacitação do estudante para a vida em sociedade, para futuros estudos e para o mundo do trabalho, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conforme previsto nas alterações da LDB n.º 9.394/1996, reposicionando a Geografia nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dada a ineficiência curricular do novo modelo para uma formação que considere uma preparação geográfica, surgiu, na abertura para as propostas de disciplinas eletivas, a proposição da disciplina Geografia do Ceará. Sobre esse aspecto, a professora PG1 (2024) esclareceu:

A Seduc manda um modelo de plano já pronto porque o professor não ia ter tempo de elaborar todo um plano para uma disciplina inteira, então eles mandam um roteiro e a gente faz as adaptações necessárias para aquela disciplina, tinha coisas que eu sentia necessidade de mudar e tinha coisas que eu achava que era preciso inserir para que eu pudesse adaptar para nossa realidade local. Todo modelo fica disponibilizado no site da SEDUC.

Quanto a essas disciplinas, constata-se que elas são organizadas em específicas e mistas, ou seja, há eletivas que são específicas para os 1^{os} anos e eletivas que são livres para a matrícula de alunos das três séries do Ensino Médio. Os discentes as escolhem de acordo com a afinidade, seja ela voltada ao futuro profissional ou relação de simpatia com os respectivos professores — o que se considera uma opção não muito adequada. Essa escolha fica restrita pela “[...] oferta dos itinerários estabelecidos pelas instituições”, sendo dependente, portanto, da “[...] disponibilidade estrutural e de recursos humanos, o que restringirá a oferta e, conseqüentemente, a possibilidade de escolha dos estudantes” (Souza, 2021, s. p.). Diferentes percursos implicam muito mais uma fragmentação do que uma integração, segundo conclui Souza (2021). Assim, o sistema de matrículas é dubio, visto que é dada ao aluno a responsabilidade de uma escolha para a qual ele ainda não tem a necessária maturidade, sendo típica a afirmação de estudantes de que “não sabem o que querem ser” profissionalmente no futuro.

As desvantagens e os problemas na construção do conhecimento por parte dos alunos, quanto à escolha dos itinerários formativos, são notórios. Nessas circunstâncias, as aulas de Geografia dos 1^{os} e 2^{os} anos são ministradas por um professor, e as aulas com os 3^{os} anos, por outra professora. A entrevistada PG2 (2024), que atua apenas com os alunos dos 3^{os} anos, relata, em comum acordo com professores de Matemática e Português, que:

Os alunos apresentam melhor aprendizagem apenas nas disciplinas que cursaram eletivas afins e, que apresenta nível de dificuldade relevante nas disciplinas que não tiveram eletivas afins, se eles escolhem as Eletivas na área de Linguagens e suas Tecnologias, automaticamente terão maior desempenho na leitura e escrita e déficit nas outras áreas.

Quanto às eletivas voltadas aos temas trabalhados também pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacou-se sua dinâmica de trabalho para que os estudantes pudessem compreender os conhecimentos propostos nessas disciplinas. Quanto à eletiva Geografia do Ceará, sua avaliação e percepção no âmbito do NEM apontam, respectivamente, que:

Nas eletivas eu me apeguei mais a parte prática, pois tem maior tempo (2 hs/aulas) e nas disciplinas obrigatórias com 50 minutos de aulas eu me apeguei mais a parte teórica, a parte de conteúdos, trazendo tudo de uma forma resumida para que eles pudessem dar de conta de todo conteúdo programático, buscando aplicar também mapa mental para que eles conseguissem assimilar melhor os conteúdos. A disciplina Geografia do Ceará teve uma importância muito significativa para a vida dos alunos [...] percebemos que [...] aparece em vários âmbitos da vida social dos alunos, [...] como] os concursos do Ceará, concurso da polícia, concurso para professor, e também para algumas outras provas como para o vestibular da URCA [Universidade Regional do Cariri] (PG1, 2024).

Esta disciplina enfatiza conhecimentos significativos, tais como a formação do território, o relevo, a paisagem, o clima, a região, a cultura, o turismo e a religiosidade. Contudo, a recepção é menos formativa de uma cidadania social e mais uma ênfase para a carreira profissional, o que consolida a inovação do NEM como um reingresso em momentos históricos anteriores às renovações contemporâneas do ensino de Geografia, em que predominava a fragmentação dos conteúdos.

Outros pontos, percebidos positivamente, são circunstanciais: a produção de resumo para apresentar em um evento em formato de *banner* e a participação em um projeto parceiro com a Universidade Regional do Cariri (URCA). Pontualmente, foi positivo o mapeamento de áreas de risco na cidade do Crato, embora tenha sido um projeto restrito, realizado no âmbito de bolsas de Iniciação Científica. Além disso, alguns alunos participaram do Programa Residência Pedagógica (PRP), que também compreende um vínculo entre a escola e a universidade. Durante 18 meses, discentes da URCA contribuíram com mediação didática, organizando práticas importantes.

Considerações finais

No intuito de compreender esse contexto de desafio e as perspectivas para o Ensino Médio de Geografia, atentou-se para a disciplina eletiva Geografia do Ceará na estrutura curricular do Novo Ensino Médio (NEM) na EEM-TI-GAB. De igual maneira, foram analisados os documentos que regem e orientam o ensino dessa instituição e da educação em geral no Brasil, além de terem sido ouvidos os sujeitos e protagonistas desse ambiente voltado à educação, para a obtenção da compreensão deste contexto.

A fala dos sujeitos desta pesquisa introduz vivências e práticas, apresentando uma reflexão sobre as políticas de educação contemporâneas e indicando a necessidade de melhorias. Por meio desses relatos, percebe-se que o NEM foi implementado na escola como um período de testes. Muitas das normas foram estabelecidas, testadas e não tiveram resultados positivos; desse modo, foram feitas novas mudanças e adaptações com o intuito de surtirem bons resultados para a aprendizagem dos alunos.

Agregando a fala dos professores aos dados obtidos nos encontros e nas visitas à escola, constata-se que a disciplina eletiva *Geografia do Ceará* proporcionou oportunidades para trabalhar os conceitos da Geografia e seus objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nessa fase da formação básica. Isso se fez premente visto que a redução da carga horária na disciplina obrigatória de *Geografia* trouxe perdas e entraves para a explanação dos conteúdos programáticos e essenciais à formação dos alunos. Tratou-se de necessárias adaptações na ementa de ambas as disciplinas, com o planejamento de materiais e propostas metodológicas possíveis para dinamizar as aulas e melhorar a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que se associavam os conteúdos geográficos em maior escala, aproximando a realidade local da região de vivência.

Na escola em questão, conseguiu-se apresentar resultados positivos referentes ao decorrer das explanações, à construção da ementa e dos materiais a serem utilizados na prática didática, bem como no processo de aprendizagem dos alunos. Verificaram-se, também, ganhos com os vínculos estabelecidos entre a escola e as instituições de ensino superior por meio de projetos de extensão e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), embora sejam, de certa forma, benefícios provisórios, dadas essas articulações circunstanciais.

O livro didático indicado para uso nos primeiros anos do Ensino Médio apresenta aspectos que dificultam o uso por parte dos professores e alunos no contexto de ensino-aprendizagem. Levando em consideração tais contrariedades, os professores decidiram não fazer o uso do livro didático na íntegra, precisando organizar materiais próprios que, se por um lado atendem a necessidades locais e regionais, por outro perdem contato com a mundialização geográfica necessária à formação de uma cidadania plena.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

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, DF, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 18 out. 2024.

CEARÁ. Escola Estadual Governador Adauto Bezerra. **Projeto Político-Pedagógico: 2023 - 2026**. Crato: EEMTI, 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: SEDUC, 2021. 411 f. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES/Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

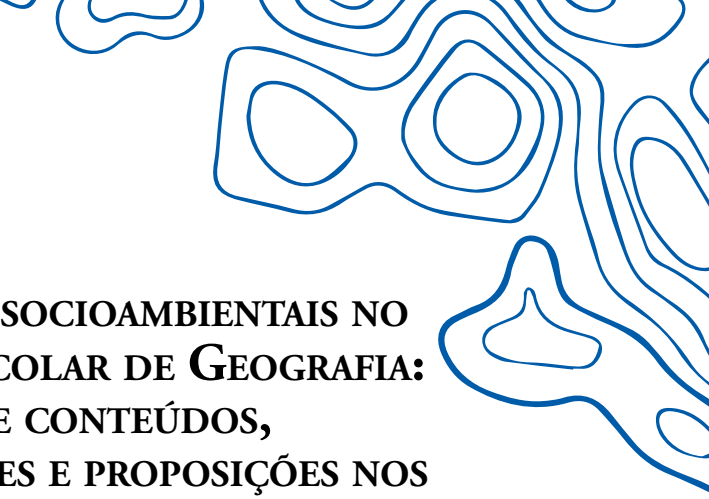
SACHINSKI, G.; KOWALSKI, R. P. G.; TORRES, P. L. As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio: um possível caminho para a Escolarização Aber-

ta. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 77, p. 730-745, abr./jun. 2023.

SAMPAIO, Joana Jakeline; ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo. Questão curricular do Novo Ensino Médio: ensino por áreas do conhecimento – fim das disciplinas escolares? In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; MORAIS, Luiz Gustavo Bizerra de Lima (orgs.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2024.

SOUZA, Fernanda de. Estado, políticas educacionais e a contrarreforma na educação: um olhar sobre a Reforma do Ensino Médio. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 15., 2021, online. **Anais...** São Cristóvão: EDUEFS, v. 1, p. 1-15, 2021.

VIDAL, Eloisa Maia; OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sirio; AVELAR, Davi Miranda Lucena de. A reforma do Ensino Médio no Ceará. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 337-356, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 05 out. 2024.



OS DESASTRES SOCIOAMBIENTAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA: TENDÊNCIAS DE CONTEÚDOS, REPRESENTAÇÕES E PROPOSIÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS

*Antônia Carlos da Silva
Marília Gabriella Dionizio Alves*

Apresentação do tema

Este trabalho trata da pesquisa de iniciação científica intitulada “Os desastres socioambientais no currículo escolar de Geografia: tendências de conteúdos, representações e proposições nos livros didáticos”. É um estudo integrante das ações formativas promovidas por docentes e estudantes do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) da Universidade Regional do Cariri (URCA).

A escola é o espaço formal institucionalizado para ensinar aos estudantes conteúdos científicos que contribuam para uma formação crítica, participativa e atuante. Para que isso ocorra, é necessário construir um currículo que agregue conteúdos socialmente relevantes, caminhos metodológicos participativos e materiais didáticos adequados aos objetivos de aprendizagem. Dentre os materiais pedagógicos utilizados pelo professor na escola, reconhece-se o livro didático como um significativo suporte norteador do currículo em todos os níveis de ensino. Considerando a relação escola, currículo, desastres socioambientais e livro didático, aponta-se como inquietação inicial a seguinte questão: quais as indicações e representações dos conteúdos socioambientais presentes nos livros didáticos de Geografia?

Partindo desse pressuposto, o propósito geral deste estudo consiste em analisar no livro didático como as questões socioambientais estão colocadas

para as aulas de Geografia na escola. Para isso, trata-se, especificamente, de avaliar os conteúdos indicados no livro didático de Geografia do 6º ano¹, correlacionar os conteúdos do livro didático com as proposições indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e verificar as possibilidades de abordagem em sala de aula, considerando as ações para a Educação para Redução de Riscos de Desastres (ERRD).

Destaca-se a importância da discussão por considerar que o município do Crato é monitorado pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) desde 2013 e consta, no relatório do Serviço Geológico do Brasil (CPRM) de 2014, a indicação de nove áreas de risco na cidade: Encosta do Seminário, Rio Granjeiro, Batateiras, Cacimbas, Baixada, Alto da Penha, Pinto Madeira/Escadaria do Pequizeiro, Vila Lobo e Granjeiro. Essas áreas enfrentam riscos devido à forma de ocupação intensa, às desigualdades sociais e à exposição a chuvas extremas, que afetam, especialmente, as comunidades mais vulneráveis. Dentre as áreas de risco mapeadas, delimitou-se, neste trabalho, a área de risco “Pinto Madeira”, que apresenta alta densidade populacional e sofre com eventos pluviométricos extremos.

Construção teórica, abordagem metodológica e principais achados

No Brasil, até as décadas de 1960 e 1970, a Geografia acadêmica e a escolar foram marcadas por um conjunto de conhecimentos que fornecia elementos para a descrição do mundo. A observação e a descrição da paisagem caracterizaram grande parte da produção que compôs a chamada Geografia Tradicional, que tinha sua base metodológica no positivismo. Observa-se que o papel da Geografia escolar (e, portanto, a visão que os estudantes têm dela) vem sofrendo mudanças, pois se tem buscado, cada vez mais, construir uma ciência que dialogue com o espaço mais próximo do estudante, seja local, seja global.

O entendimento alinha-se à perspectiva de Helena Callai (2010) quando aponta os principais motivos para se ensinar Geografia: compreender o mundo para obter informações a seu respeito; conhecer o espaço produzido pelo ser humano e a relação da sociedade com a natureza; e fornecer aos estudantes condições para sua formação cidadã. De acordo com Stefanello (2008, p. 26):

1 O projeto de pesquisa trata, em sua totalidade, dos conteúdos socioambientais do 6º ao 9º ano. Aqui, delimitou-se para apresentação apenas os conteúdos do 6º ano do livro didático de Geografia.

O estudo de percepção em Geografia tem uma abordagem humanística e suas bases filosóficas estão na fenomenologia. [...] Essa corrente filosófica está centrada na apreensão das essências por meio da percepção das pessoas. Assim, é fundamental a experiência vivida e adquirida pelo indivíduo [...].

Assim, a definição dos temas e da abordagem dos conteúdos desenvolvidos partem da premissa de que, para o estudante compreender o mundo em que vive sob o ponto de vista da Geografia, ele deve munir-se de conhecimentos e conceitos sistematizados ao longo de vários anos pela ciência geográfica.

Ao definir os conteúdos distribuídos ao longo dos quatro livros da coleção, delineararam-se algumas categorias e conceitos, tais como: espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região, lançando mão de abordagens que propiciem ao estudante o exercício de interpretação crítica e de sensibilização da realidade espacial do mundo em que vive, em diferentes escalas. O livro do 6º ano vai ao encontro dessa perspectiva, focando principalmente os conceitos de espaço geográfico, paisagem e lugar, e ali iniciando sua sistematização.

O conceito de lugar aparece nessa coleção não só como localização espacial, mas principalmente como espaço vivido, que é uma dimensão trabalhada pela perspectiva da Geografia Humanística. Ao longo do volume, independentemente da escala trabalhada, busca-se resgatar a experiência espacial do estudante. Quando, por exemplo, são abordados os problemas ambientais, solicita-se ao estudante que investigue tais problemas em seus espaços de vivência, como sua moradia, sua sala de aula, seu bairro e seu município.

Nesse contexto, a gestão de riscos e desastres trata de um processo de ações permanentes para o enfrentamento das ameaças com o apoio institucional e com a participação das comunidades envolvidas. Essas ações são amparadas na ideia de que os riscos e desastres são distribuídos desigualmente no espaço e atingem diferentemente a sociedade. Essa concepção é compartilhada por Acselrad (2010, p. 6), ao afirmar que os “riscos ambientais são diferenciados e desigualmente distribuídos no espaço, evidenciando uma exposição diferenciada dos grupos sociais aos desastres ambientais dada a diferente capacidade de os grupos sociais escaparem aos efeitos das fontes de tais riscos”.

O conceito de desastre ambiental tem sido recorrente em pesquisas relacionadas com as mudanças climáticas, a urbanização, a instabilidade natural, o risco e a vulnerabilidade de populações, entre outros. Porém, sabe-se que

ainda não existe uma definição aceita para esse conceito. Considerando que se trata de eventos com importantes repercussões socioambientais, optou-se por adotar, neste trabalho, o termo *desastre socioambiental* ao invés de *desastre natural*, pois esse último imprime uma visão mais reducionista, isto é, transparece uma visão que mais naturaliza do que contextualiza os problemas de ordem socioambientais vivenciados pela população.

Nas últimas décadas, no Brasil, a desigualdade social, a concentração de renda e a forma de exploração da natureza têm evidenciado, notadamente, o modelo de desenvolvimento vigente, com expressivas repercussões socioambientais, em especial nas áreas urbanas. O espelho desse processo revela o crescimento de ocupações em áreas impróprias, condições inadequadas de moradia e limitações nos serviços de infraestrutura e saneamento básico, sobretudo para a população de maior privação socioeconômica. Além disso, a intensificação da exploração da natureza, associada aos modelos de produção industrial e agrícola, tem aumentado consideravelmente a vulnerabilidade das populações e comunidades que vivem nessas áreas.

Na sociedade contemporânea, a maior vulnerabilidade e a exposição a riscos diversos acabam por potencializar os impactos provenientes de desastres socioambientais, dificultando a tomada de medidas que minimizem tais problemas. Destaca-se, nesse aspecto, o reconhecimento de que os grupos sociais são expostos diferencialmente aos desastres ambientais, conforme discutido pela teoria da Sociedade de Risco de Beck (2011), o que coloca a necessidade de estudos e discussões sobre os riscos globais e locais e as suas graves consequências, suscitando, assim, a procura por alternativas adequadas às populações atingidas, visando mitigar tais repercussões.

Reafirma-se, no contexto brasileiro, que a exposição das populações aos riscos —, especificamente, a exposição aos eventos atmosféricos extremos em áreas urbanas — segue uma ordem ou lógica social de segregação e injustiça relacionada ao preço da terra urbana e ao acesso à moradia. Esse processo tem repercussões evidenciadas nos problemas ambientais que afetam cada vez mais pessoas, principalmente aquelas em condições de maior vulnerabilidade social.

Metodologicamente, assumiu-se, na análise do conteúdo da pesquisa, uma abordagem qualitativa. Nesse percurso, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: estudo bibliográfico e pesquisa documental.

A pesquisa documental teve como base de análise os documentos oficiais norteadores do programa de ensino de Geografia para o ensino fundamental

II: os livros didáticos de Geografia e a BNCC de Geografia, verificando a relação entre as propostas desses dois documentos.

Nesse procedimento, selecionou-se e analisou-se o livro didático do 6º ano adotado no componente curricular de Geografia. O material selecionado integra a coleção *Araribá Conecta Geografia*, uma obra organizada e publicada pela editora Moderna em 2022. Essa coleção faz parte do material adotado pela Escola de Ensino Fundamental Dom Quintino, localizada no bairro Pinto Madeira, em Crato. Do livro didático selecionado, avaliou-se a abordagem dos desastres socioambientais a partir dos seguintes critérios de análise: textos escritos, atividades, figuras e infográficos utilizados.

A estruturação da análise documental da pesquisa atendeu aos seguintes encaminhamentos: definição e escolha dos documentos, acesso aos documentos, análise dos conteúdos, organização dos documentos que constituíram o *corpus* de análise da pesquisa, elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos resultados e, por fim, a interpretação com base no conteúdo dos documentos. Essa definição dos critérios de análise do material partiu das orientações realizadas nos encontros de estudo da pesquisa, da participação em eventos relacionados à temática socioambiental (tanto *online* como presencial) e da ampliação do levantamento bibliográfico.

Identificaram-se, por meio dos procedimentos metodológicos empregados, os conceitos relacionados ao entendimento das questões socioambientais que estão representados no livro didático de Geografia do 6º ano. Destacam-se os seguintes conceitos: impactos ambientais, poluição, escassez de água, desmatamento, queimadas, fragilização do solo e extinção de espécies da fauna e da flora, entre outros que são essenciais em abordagens nas aulas de Geografia.

Situou-se a problemática ambiental no campo da educação a partir da perspectiva apresentada por Reigota (1994), que, ao analisar a Carta de Belgrado, faz algumas reflexões a respeito dos principais objetivos e significados da educação ambiental. Um aspecto destacado diz respeito à conscientização:

Conscientizar significa que a educação ambiental deve procurar chamar a atenção para os problemas planetários que afetam a todos, pois a camada de ozônio, o desmatamento da Amazônia, as armas nucleares, o desaparecimento de culturas milenares etc. são questões só aparentemente distantes da realidade dos alunos e das alunas. Um dos problemas desse objetivo é o

próprio termo “conscientização” que é muito utilizado entre nós é que geralmente é remetido ao pensamento pedagógico de Paulo Freire. O problema é que uma pessoa não passa automaticamente a sua consciência sobre qualquer tema a outra pessoa, apenas pela transmissão de conhecimentos (Reigota, 1994, p. 53-54).

A pesquisa pode fornecer, com os resultados, uma boa visão das questões que atualmente chamam a nossa atenção para os desastres socioambientais, desde as questões já mencionadas acima, como também a limitada abordagem da temática nos livros, que também requer atenção. E, quando se trata de conscientização, o livro didático tem um papel fundamental na abordagem de conteúdos relevantes. A seguir, com a perspectiva de entender essa questão, apresenta-se a análise do livro didático de Geografia do 6º ano.

Abordagem das questões ambientais no livro didático de Geografia do 6º ano

O livro apresenta uma estrutura com 238 páginas e está dividido em 8 unidades e 18 capítulos, com conteúdos alinhados às indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com abordagens de temas como meio ambiente, economia, ciência e tecnologia. Segundo a BNCC (Brasil, 2018):

[...] no 6.º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. [...]

Espera-se [...] que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental - Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado.

Das 8 unidades analisadas, constatou-se que 7 tratam de questões ambientais; dos 18 capítulos, 13 focam no meio ambiente, com a utilização de 37 imagens e atividades relacionadas. Definiram-se como conceitos-chave associados aos desastres socioambientais: espaço geográfico, ações humanas

no meio ambiente e preservação ambiental. As observações sistemáticas encontram-se estruturadas no quadro de análise a seguir.

Quadro 1 - Livro de Geografia: 6º Ano - Unidades e Conteúdos /
Livro: Araribá Conecta Geografia

Unidades	Conteúdos
01 - A Geografia e a Compreensão do Mundo, Página 10:	Capítulo 1 1 - As Transformações da Paisagem: Impactos das Intervenções Humanas, A Preservação de Paisagens Naturais, Poluição dos Rios e Mares por Mercúrio, Mundo em Escalas. Página 15 a Página 18. Capítulo 2 2 - Ser No Mundo: O Trabalho e a Transformação do Espaço Geográfico: Usinas Hidrelétricas e as Transformações na Paisagem da Página 32 a 33. Capítulo 3 3 - Para Refletir: Quais são os Aspectos Positivos e Negativos das Ações Humanas na Transformação das Paisagens, em Diferentes Tempos? Da Página 44 a 45.
02 - As Esferas da Terra, Os Continentes, As Ilhas e os Oceanos, Página 72:	Capítulo 6 4 - Integrar Conhecimentos: As Diferentes Esferas da Terra e a Ação dos Seres Humanos: A Conservação e O Extrativismo na Chapada Limpa. Da Página 80 a? Capítulo 8 5 - Para Refletir: Oceanos e Mares: Quais são as Consequências das Mudanças Climáticas nos Mares e Oceanos? Da Página 100 A 101.
03 - Relevo e Hidrografia, Página 102:	Capítulo 9 6 - O Relevo Terrestre: Imagem na Página 116. Capítulo 10 7 - A Água e a Hidrografia: O Consumo dos Recursos Hídricos, a Água de uso Doméstico, a Água na Agropecuária, a Água na Indústria e Recursos Hídricos nos Espaços Rural e Urbano. Da Página 122 a 124.
04 - Clima e Vegetação, Página 134:	Capítulo 12 8 - As Vegetações da Terra: O uso e a Conservação da Vegetação Natural e Os Remédios Naturais e a Sustentabilidade em Reserva Extrativista da Floresta Amazônica. Da Página 156 a 157. Integrar Conhecimentos.
05 - Os Espaços Rural e Urbano, Página 162:	Capítulo 13 9 - O Espaço Rural e suas Paisagens: Problemas Ambientais no Campo. Da Página 170 a Página 174. Mundo Em Escalas. Capítulo 14 10 - O Espaço Urbano e suas Paisagens: Os Principais Problemas Urbanos. Da Página 181 a Página 183.

06 - Extrativismo e Agropecuária, Página 186:	Capítulo 16 11 - Ser No Mundo: A Agricultura e a Pecuária; Agricultura na Cidade; As Hortas Urbanas. Da Página 210 a 211.
07 - Indústria, Comércio e Prestação de Serviços, Página 212:	Capítulo 17 12 - Mundo Em Escalas: O Artesanato, A Manufatura e a Indústria: Para onde vai o Lixo Eletrônico? na Página 224. Capítulo 18 13 - Para Refletir: O Comércio e a Prestação de Serviços: Como Identificar Características das Paisagens Transformadas? na Página 236.

Os textos trazem discussões sobre os principais problemas urbanos, com destaque para as moradias em áreas com infraestruturas precárias, geralmente construídas em terrenos sujeitos a enchentes e deslizamentos (Figura 1). As atividades problematizam os conceitos relacionados às transformações no espaço, aos processos de intemperismo, erosão e modificação.

Figura 1 - Problemas socioambientais no Livro Didático de Geografia do 6º ano

Atividades

Faça as atividades no caderno.

O material transportado recebe o nome de sedimento e vai dar origem aos depósitos sedimentares que, através da diagênese, transformam-se em rochas sedimentares. Chama-se de diagênese um conjunto de transformações que, em resumo, consistem em compactação e cimentação dos sedimentos, dando-lhes a consistência de uma rocha.

BRANCO, Périclio. O Intemperismo e a Erosão. *Serviço Geológico do Brasil*, 18 ago. 2014. Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/pub/docs/CPRM-Divulga%C3%A7%C3%A3o/Intemperismo-e-Eros%C3%A3o-1133.html>. Acesso em: 16 fev. 2022.

a) Explique o conceito de intemperismo e esclareça por que ele integra um "processo maior", segundo o texto.

b) Por que o processo de erosão complementa o de intemperismo?

c) Como as rochas sedimentares são formadas por meio do fenômeno conhecido por diagênese?

8. As praias são locais de intensa erosão e modificação do relevo. Leia o trecho de notícia e observe a fotografia.

Erosão assusta e atrai curiosos na Praia do Riacho, em Guarapari

A medida que a erosão avança na Praia do Riacho, tanto na direção do mar quanto na extensão da orla, mais pessoas visitam o local. Muitos parecem não acreditar no que veem. [...] "O mar está levando tudo. É a natureza tentando se recuperar de tantas intervenções, da ação do homem. Não sei se um muro irá resolver", destacou Rodrigo Mazon, autônomo.

A erosão já foi muito além da região próxima ao edifício Sospot, onde a rua não existe mais, destruindo parte do calçamento e trechos da ciclovia.

BRASIL. Carolina. Erosão assusta e atrai curiosos na Praia do Riacho, em Guarapari. *Jornal da Vitória*, Vitória, 18 abr. 2018. Disponível em: <https://www.jornaldavitoria.com.br/jportal/noticia/91/2018/erosao-assusta-e-atrai-curiosos-na-praia-do-riacho-em-guarapari>. Acesso em: 16 fev. 2022.



Erosão marinha atinge rodovia em Guarapari, ES (2019).

a) Como a erosão está relacionada ao processo de sedimentação?

b) Como ocorre a erosão marinha? Como ela contribui para a formação das praias?

c) De acordo com o fragmento de notícia, qual é o problema provocado pela erosão marinha na Praia do Riacho?

d) Em sua opinião, o que pode ser feito para evitar que os estragos retratados na fotografia continuem se agravando?

9. Observe a imagem e descreva o problema enfrentado pela população que vive no local retratado. Em seguida, converse com os colegas sobre medidas que poderiam reduzir a ocorrência desse tipo problema.



Bairro na cidade de Franco da Rocha, SP (2022).

Vários problemas atingem o espaço urbano em diversos países, principalmente nas grandes e médias cidades, que concentram parcela significativa da população.

moradias precárias

Na maioria das grandes e médias cidades do mundo, muitas pessoas vivem em moradias precárias. No Brasil há os exemplos das favelas e dos cortiços. Esse problema é resultado de desigualdades sociais, principalmente nos países pobres, onde as camadas mais desfavorecidas da população contam com pouca ou nenhuma assistência do poder público.

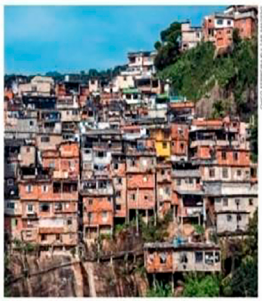
Segundo o IBGE, os aglomerados subnormais, mais conhecidos por **favelas**, são conjuntos de 51 ou mais moradias, construídas precariamente de tijolos, madeira ou qualquer outro tipo de material, e geralmente em terrenos sujeitos a enchentes e deslizamentos de terra, sobre áreas irregulares ou à margem de rios. De modo geral, as favelas não contam com coleta de lixo, rede de esgoto, ruas asfaltadas etc. Em uma aglomeração de moradias, também precárias a incidência de luz solar e a circulação de ar, que gera condições insalubres prejudiciais à saúde.

Os **cortiços** são habitações ocupadas por várias famílias, que usam banheiros e tanques e lavam roupa coletivos. Concentram-se usualmente em áreas desvalorizadas das cidades, as condições de saúde e higiene são precárias.

transporte urbano

O transporte urbano nas grandes e médias cidades envolve três graves problemas: poluição (sonora e do ar), congestionamentos e deficiências no transporte coletivo.

Nos países menos desenvolvidos, os problemas no transporte urbano se agravam, pois faltam recursos financeiros para melhorar a infraestrutura dos coletivos (metrô, trem e ônibus) e dos sistemas viários (avenidas, túneis e viadutos). O transporte público e coletivo pode ajudar a reduzir a emissão de gases poluentes e os congestionamentos causados pela grande circulação de veículos menores.



Moradias precárias em área de risco, Rio de Janeiro, RJ (2021).

Fonte: Livro didático de Geografia do 6º ano (Moderno, 2022).
Adaptado pelas autoras.

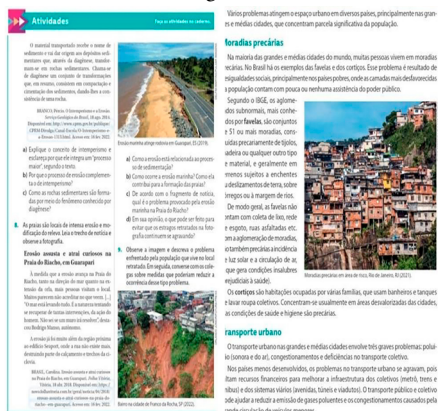
As unidades e conteúdos tratam da Geografia como ferramenta para entender o mundo (paisagens, formas de poluição); esferas terrestres e ação humana (mudanças climáticas, conservação); relevo, hidrografia, clima e vegetação (uso e preservação de recursos naturais); além de espaços rurais e urbanos, extrativismo, agropecuária e indústria (transformações e impactos ambientais).

Aproximações entre os conteúdos dos livros didáticos e as vivências dos alunos

A partir dos resultados obtidos com a análise do livro didático, estabeleceu-se uma relação com a área de risco Pinto Madeira, localizada próxima à escola. Essa área é classificada pela Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM, 2014) como de alto risco, pois possui alta densidade populacional e as pessoas mais vulneráveis sofrem com os danos dos eventos pluviométricos extremos.

Em virtude dessas condições, essa área apresenta perigo de deslizamento e expõe as pessoas a uma situação de risco, principalmente na Escadaria do Pequizeiro (Figura 3). Atentando para esse cenário, identificou-se, nas representações do livro do 6º ano (p. 116), uma atividade com a imagem de um deslizamento de encosta na cidade de Franco da Rocha, em São Paulo, ocorrido em 2022 (Figura 2). A questão evidencia como a população do local enfrenta esse problema, apresentando as seguintes indagações aos discentes: quais medidas podem reduzir eventos desse tipo? A atividade problematiza conceitos relacionados aos desastres socioambientais?

Figura 2 - Problemas socioambientais no livro de Geografia do 6º ano



Fonte: Livro Didático de Geografia do 6º ano

Figura 3 - Escadaria do Pequizeiro no bairro Pinto Madeira, em Crato



Fonte: Antônia C. da Silva, 2024

Comparando as situações representadas nas Figuras 2 e 3 (do livro didático de Geografia e do contexto da Escadaria do Pequiizeiro), constata-se que existem similaridades entre as áreas de risco representadas. A título de exemplificação, considera-se essencial problematizar essas questões em sala de aula, estabelecer relações entre os lugares, verificar as causas dos problemas e buscar construir, junto aos estudantes, os possíveis caminhos e ações para superar esses entraves socioambientais. É fundamental dar visibilidade a essas questões, sendo necessário incentivar o debate e promover a construção de conhecimentos que possam ressignificar as questões locais e, por conseguinte, engendrar mudanças de atitudes em relação ao meio ambiente.

Considerações e implicações da pesquisa

Avalia-se que o livro analisado apresenta uma contextualização coerente com a realidade brasileira. O direcionamento dos conteúdos relacionados aos desastres socioambientais segue uma concepção geral. Por exemplo, considerando as várias indicações de trabalho com os temas contemporâneos, são abordados, nas páginas 116 e 181, conteúdos relativos aos impactos ambientais resultantes de intervenções humanas e à necessidade de preservação das paisagens naturais. Esses tópicos estão vinculados à macroárea meio ambiente e ao tema contemporâneo transversal educação ambiental, os quais favorecem a construção de propostas de aulas interdisciplinares, integrando os componentes curriculares de Geografia e Ciências para a aprendizagem do estudante do 6º ano.

Verifica-se uma intencionalidade pedagógica no que se refere à compreensão de contextos e exemplos que são externos e distantes da realidade do estudante. As aproximações foram identificadas quando os autores procuram explicar como tais fenômenos podem afetar e interferir no cotidiano local.

No que se refere às recomendações do documento da BNCC para os livros didáticos de Geografia, as correlações são evidentes. Os autores tratam das indicações de conteúdos da base, como, por exemplo: abordando ciência e tecnologia, saúde, economia, multiculturalismo, cidadania e civismo, e meio ambiente; especificando conhecimentos a respeito da interação sociedade-natureza e do raciocínio geográfico; além de contemplarem temas pertinentes à educação ambiental.

Observa-se que as obras se encontram atualizadas com temas ambientais recentes, tais como: os processos erosivos e a ação humana; a vista aérea do

deslizamento de terra ocorrido em Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 2022; o desastre socioambiental em Mariana, com a área arrasada logo após o rompimento da barragem de rejeitos de uma empresa mineradora, no subdistrito de Bento Rodrigues, no município de Mariana, em Minas Gerais, em 2015; e o deslizamento de terra em Franco da Rocha, em São Paulo, em 2022.

Compreende-se que, em linhas gerais, o livro didático de Geografia é bem fundamentado e estruturado. Os conteúdos escolares têm potenciais formativos que podem contribuir com o aumento da resiliência da comunidade escolar e promover conhecimentos sobre riscos e desastres socioambientais.

Cabe ao professor escolher e planejar a maneira mais adequada de abordar os conteúdos, de forma que os alunos compreendam as questões propostas em sala de aula. Como defendido por Reigota (1994), o processo de aprendizagem não ocorre por mera transmissão de conhecimento; não é uma ação em que uma pessoa passa, automaticamente, a sua consciência a outra. A conscientização, sendo mais profunda, envolve uma construção de ideias individuais e coletivas. Paulo Freire (1968), por sua vez, destaca que a educação não é um processo de simples “depósito” de informações, mas um processo de reflexão e diálogos constantes, no qual o educando não é apenas receptor, mas um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

A construção do conhecimento é um processo complexo que envolve questionamento, reflexão e mudança de atitude. Além disso, para que os alunos realmente se sintam estimulados a agir em relação às questões ambientais, é preciso ressignificar os conteúdos indicados nos livros, estabelecendo relações com as suas vivências cotidianas.

Referências

ACSELRAD, Henri. **Percepção de riscos e cidadania ambiental**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2010.

ALVES, Marília Gabriella Dionizio. **Os desastres socioambientais no currículo escolar de Geografia: tendências de conteúdos, representações e proposições nos livros didáticos**. 2024. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

ARARIBÁ **Conecta Geografia: 6º, 7º, 8º e 9º ano**. Organização de Editora Moderna. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EILEF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco:** rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAIS, Loçandra Borges de (org.). **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, p. 15-38, 2010.

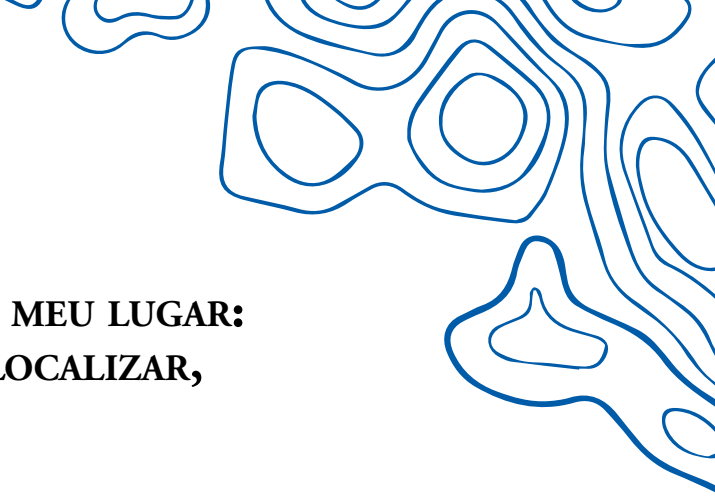
CPRM. Serviço Geológico do Brasil. **Relatório anual 2013.** Brasília: CPRM, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Antônia Carlos da. **Os desastres socioambientais no currículo escolar de Geografia:** tendências de conteúdos, representações e proposições nos livros didáticos. 2024. Projeto de Iniciação Científica (Geografia) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Metodologia do ensino de História e Geografia:** didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia. Curitiba: Ibpx, v. 2. p. 26, 2008.



CONHECENDO MEU LUGAR: IDENTIFICAR, LOCALIZAR, SOLUCIONAR

Antonio Wallas Vitorino Pereira

Introdução

Este texto foi escrito em primeira e terceira pessoa do discurso. Em primeira pessoa, devido ao fato de que se apresenta aqui um relato de uma experiência vivida; e, em terceira pessoa, em respeito aos meus valorosos alunos da turma do 2º ano “D” do ano de 2023, da extensão Luiz Otacílio Correia, que sempre me instigaram a superar os meus limites enquanto professor e construíram essa atividade comigo. Essa escolha de escrever em terceira pessoa foi adotada, também, em consideração a todas as “Antônias” e “Marias” que fizeram parte do meu crescimento acadêmico e profissional.

A ideia de trabalhar a partir da interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de integrar os conteúdos e romper, ou ao menos diminuir, a fragmentação no processo de ensino de Geografia na educação básica. Durante, praticamente, toda a minha carreira acadêmica, estive vinculado ao Laboratório de Ensino de Geografia (LEG). Esse envolvimento me fez despertar para a importância de se pensar a prática docente do professor de Geografia a partir de uma perspectiva de professor-pesquisador. A pesquisa está diretamente ligada à prática docente, mas, muitas vezes, a deixamos passar despercebida por não enxergarmos a sala de aula como um espaço de pesquisa e construção.

Minha proposta neste artigo é socializar com os leitores uma atividade que foi executada a partir de uma disciplina escolar e que, partindo da demanda dos próprios alunos, constituiu-se em uma sequência de atividades que somente uma disciplina não abarcaria. Foi nesse contexto que a proposta de tra-

balhar as relações socioespaciais a partir do vivido pelos alunos consolidou-se em uma atividade interdisciplinar. E, assim, mais uma vez, o que foi debatido durante três anos no LEG e nas atividades da bolsa de extensão foi colocado em prática — todavia, agora, com os desafios da regência de uma sala de aula.

Este trabalho é resultado de um processo de amadurecimento acadêmico e profissional e fruto de dez anos de reflexão e autoavaliação da prática docente em diferentes níveis da educação básica e em diferentes disciplinas. Desses dez anos, não tenho dúvidas ao afirmar que o LEG teve um papel importantíssimo na construção do “eu professor” e na formação intelectual deste que aqui vos escreve.

As relações socioespaciais e a construção dos conceitos geográficos

As discussões sobre os conceitos geográficos se consolidaram a partir da dicotomia entre a Geografia física e a Geografia humana. Entretanto, os debates sobre como ensinar esses conceitos centrais eram sempre deixados de lado, pois a prática pedagógica da Geografia na educação básica era pautada na memorização de nomes de lugares, capitais e rios. As relações socioespaciais eram negligenciadas, pois não era objetivo da escola produzir sujeitos pensantes, mas sim uma sociedade que apenas reproduzisse o conhecimento.

Essa fragmentação da Geografia é uma estratégia para desarticular o conhecimento sobre o espaço, os territórios e as nações. Tal motivo fez com que o ensino da disciplina sempre fosse tratado como uma subárea de menor valor. O conhecimento é libertador e, quando compreendemos que somos sujeitos ativos na produção do espaço e conseguimos enxergar as ideologias que nos alienam, tornamo-nos focos de resistência e de transformação social. Isso causa incômodo à elite conservadora que financia o projeto de educação moderna, vigente desde o século XVIII. Fazem-se nossas as palavras do professor Vesentini (2011) ao afirmar que o sistema escolar moderno não surge por acaso; surge a partir dos interesses da classe burguesa e é imposto de forma vertical, sem levar em consideração os interesses dos dominados.

É partindo desse entendimento que busco, dentro deste sistema funcional, desconstruir esse processo alienante e tendencioso. Alienante porque nos priva de um saber de forma integral; tendencioso porque tende a conservar a mesma classe no poder e a mesma estrutura social. É dentro desse ensino

funcional que também se encontram elementos essenciais para as mudanças sociais (Vesentini, 2011).

Diante de tantas disciplinas, encontra-se na Geografia uma possibilidade de enxergar o mundo em sua complexidade e totalidade. Como salientado anteriormente sobre a ideia das Geografias física e humana, essa disciplina deve compreender o espaço a partir da sua totalidade, entendendo que este não é uma simples soma das partes, mas sim a compreensão do todo por meio de suas partes, relacionando-as com os processos e sujeitos que a constroem. Esse movimento é dialético, um exercício constante de análise da realidade, buscando entender suas conjecturas e conexões com outras realidades e contextos. É um processo complexo que, para ser compreendido, exige uma análise que parta do local, do vivido, e caminhe para o global, concebido. De acordo com Cavalcanti (1998, p. 139):

Para compreender o processo de formação de conceitos, nas crianças e nos adultos, é preciso partir de um entendimento do processo de construção e reconstrução de conhecimentos e de seu consequente desenvolvimento intelectual. Na linha psicológica sociointeracionista ou socioconstrutivista, as funções mentais do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio.

Entende-se que, para que o aluno possa compreender as categorias básicas da Geografia e construa os conceitos em seu consciente, o espaço vivido deve ser o ponto de partida, e a interdisciplinaridade, uma possibilidade de compreensão do todo. Parte-se desse pressuposto porque cada sujeito já carrega consigo um conjunto de conhecimentos adquiridos através do convívio e da socialização com os sujeitos de seu cotidiano. Esse deve ser o ponto inicial para a construção do saber, pois “o espaço vivido aborda a dimensão concreta e abstrata, que corporifica o real e o imaginário, formando os espaços de representações, capazes de interpretar a realidade social” (Carvalho, 2012, p. 4).

Sendo assim, ao se iniciar a análise com base no espaço vivido do aluno, levam-se em consideração suas experiências como ponto de partida para a discussão. Sabe-se que, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky,

o início do processo de construção de conceitos ocorre de fora para dentro do indivíduo, ou seja, primeiramente desenvolvem-se as relações interpessoais (processos psicológicos superiores) para que, a partir da internalização, possam ser construídos os conceitos sob uma perspectiva interna, a partir da tomada de consciência (Cavalcanti, 2011).

Devido a esse fator elementar, dá-se ênfase à concepção de que, para se compreenderem as relações socioespaciais, deve-se partir do espaço vivido, sempre com o objetivo de mediar o processo de ensino e aprendizagem, buscando construir conexões entre o conhecimento que os educandos trazem de casa e os conhecimentos científicos. E é justamente esse o grande desafio, não só da Geografia, mas das disciplinas em geral. Esse processo, chamado de transposição didática, parece simples no papel, mas, na prática, é complexo e desafiador. Assim como o sistema educacional é funcional, a aprendizagem é intencional. A grande questão é: em meio a tantos recursos informacionais e atrativos, como podemos fazer com que os alunos queiram aprender Geografia?

Posso assegurar que não existe fórmula mágica para resolver essa pergunta. Todavia, somos seres humanos e, como tais, nos sentimos bem quando somos úteis, quando nos vemos como parte do processo. É aí que entra a aprendizagem significativa, a qual encontra, no cotidiano do educando, um solo fértil para crescer.

A aprendizagem significativa baseia-se na construção do conhecimento com fundamento nos saberes prévios que o educando já traz consigo para que, com esses saberes como ponto de partida, ele possa iniciar o processo de internalização de novos conhecimentos científicos, sempre buscando relacioná-los ao cotidiano e a elementos que façam sentido para sua realidade. Mesmo já havendo diversas reformulações sobre o currículo da Geografia em sala de aula, encontram-se, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, propostas que objetivam a construção do conhecimento a partir da realidade do educando. De acordo com os PCN (Brasil, 1998, p. 48-49):

Devem-se propiciar condições para que o conhecimento seja construído em nível científico considerando-se o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos para além do senso comum. Com base nisso, sugere-se a proposição de situações problematizadoras da realidade, a partir de temáticas capazes de mobilizar os estudantes para desencadear os processos de aprendizagem significativa e relevante.

É necessário ter consciência de que o ponto de partida é a realidade do educando. Se não há significado naquilo que está sendo ensinado, não há motivos para que haja intenção de aprender. Por certo, a aprendizagem é um processo individual; todavia, salienta-se novamente: quando nos vemos como parte importante do processo, passamos a nos interessar. Assim, desconfigura-se a ideia moderna da escola como centro exclusivo do conhecimento e lugar único de aprendizagem, pois todos os ambientes e todos os lugares podem ser provedores de aprendizagem (Libâneo, 1994), desde que haja interesse por parte dos ouvintes.

Partindo dessa concepção, pode-se afirmar que, se existem diferentes ambientes educativos e se o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, logo, a sala de aula do geógrafo é o mundo, e o ponto de análise são as relações existentes entre os sujeitos que o compõem. Esse é o ponto central da nossa proposta: se o espaço geográfico é construído por todos os que o integram, por que nos sentimos tão alheios aos processos de formação e transformação do espaço? Por que nossa educação geográfica sempre foi pautada na memorização de conteúdos? Diante dessas indagações, busquei pensar em uma atividade que viesse a proporcionar não só a interação entre os alunos, mas que também os instigasse a pensar sobre o espaço a partir de uma construção da qual eles fossem sujeitos ativos.

Com a intenção de articular as disciplinas de Geografia, Filosofia, História, Sociologia, Biologia e as trilhas de aprendizagem, pensei em uma atividade baseada nas demandas dos próprios alunos, que integrasse os conteúdos propostos pelas disciplinas associadas às das trilhas. Relações socioespaciais, espaço vivido, formação cidadã, meio ambiente e geotecnologias: esses foram os temas centrais de nossa pesquisa e, como possibilidade de integração desses temas, buscou-se a interdisciplinaridade. Segundo Pontuschka (2009), a interdisciplinaridade emerge como uma possibilidade de compreender o mundo pós-industrial e o processo de globalização a partir da integração dos conteúdos, sendo que os saberes parcelados não dão conta de “resolver problemas que demandam conhecimentos específicos” (Pontuschka, 2009, p. 143).

Nessa perspectiva, desenvolveu-se a atividade “Conhecendo Meu Lugar: Identificar, Localizar, Solucionar” como um tema gerador para articular as disciplinas mencionadas. Por meio da interdisciplinaridade e do movimento dialético, buscou-se instigar os alunos a refletirem sobre o espaço geográfico do cotidiano e, com isso, criarem articulações com o espaço geográfico global (globalizado). Esse exercício reflexivo proporciona no aluno, ao observar sua vivência, a necessidade de pensar espacialmente, levando-o a pensar a partir

do raciocínio geográfico (Silva; Araújo, 2023). Na próxima seção, discutir-se-á, mais profundamente, a atividade acima citada.

Conhecendo meu lugar: identificar, localizar, solucionar

Todas as ações que realizamos no nosso dia a dia são guiadas pelo que chamamos de intencionalidade. Ela está por trás de tudo aquilo que executamos ou deixamos de executar. Muitas vezes, por estarmos condicionados, direcionamos nosso olhar somente para os conceitos já preconcebidos e nos fechamos para novos conhecimentos. A aprendizagem é um processo que se desenvolve a partir do interesse do indivíduo e, como pontuado na seção anterior, apresentar uma funcionalidade àquilo que está sendo explicado durante a aula desperta a curiosidade no educando. A aplicabilidade do conteúdo que está sendo trabalhado no cotidiano faz com que o conceito, antes genérico e abstrato, tome forma e adquira significado.

Iniciar a análise investigativa tendo o cotidiano como ponto de partida é um exercício que, por sua vez, exige fundamentação teórica e atitude ativa por parte do professor. Essa fundamentação serve como base para a construção dos questionamentos que surgirão ao longo das discussões sobre os processos históricos do fenômeno estudado. Através das tensões, o que antes era só um fenômeno isolado passa a ser percebido em uma complexidade maior e, por fim, é concebido como elemento presente nas sociedades e não apenas no “aqui e agora”. Segundo Cavalcanti (2011, p. 5):

[...] indica-se que, ao estudar os temas, deve-se ir do local ao global e deste ao local. Por um lado, há nessas recomendações a preocupação em dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação mais direta dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com seu cotidiano, com sua vida imediata, com a realidade experimentada; por outro lado, nelas também está a ideia de que no lugar é possível encontrar elementos da realidade mais ampla, na compreensão de que nele tem-se a manifestação do global. Embora essa recomendação muitas vezes esteja claramente orientada pela compreensão dialética.

O olhar do geógrafo, nesse sentido, deve ser atento e, mesmo com as intencionalidades já embutidas no subconsciente, deve-se buscar analisar sem-

pre além do aparente, do vivido e do percebido, identificando as relações que estão por trás dos elementos visíveis. Esse posicionamento investigativo foi um dos objetivos da atividade desenvolvida com uma turma de alunos do 2º ano do ensino médio do município de Farias Brito-CE. Com a proposta de desenvolver uma prática que integrasse diferentes disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as disciplinas dos itinerários formativos com o cotidiano dos educandos, surgiu a temática “Conhecendo Meu Lugar: Identificar, Localizar, Solucionar”, cuja ideia central era trabalhar os temas das disciplinas com base no espaço vivido pelos alunos. Para isso, direcionaram-se as discussões a partir de temas geradores, que nortearam as observações, discussões e análises.

A motivação para executar essa atividade partiu do próprio interesse dos alunos. Costumeiramente, durante as aulas, alguns alunos faziam críticas ao saneamento básico, à iluminação pública e aos bancos de praça quebrados, entre outros problemas. Diante dessas críticas, eu sempre os questionava: quem é o responsável por causar esses problemas? Como podemos solucioná-los? Quem são os responsáveis por buscar soluções para esse tipo de situação? A resposta que eles davam era sempre a mesma: “o poder público”.

Foi nesse momento que surgiu a ideia de trazer aquele debate da comunidade para a sala de aula e incorporá-lo às aulas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Formação para a Cidadania. Com o tema “Conhecendo Meu Lugar: Identificar, Mapear, Solucionar”, a ideia de elaborar uma proposta interdisciplinar e levá-la para a comunidade foi acolhida e construída em conjunto com os alunos da turma.

O entendimento alinha-se à perspectiva de Cavalcanti (2011) ao afirmar que a análise espacial não deve estar pautada apenas no empírico, no visível e no sensível. O espaço geográfico também é abstração e construção teórica. Segundo a autora (Cavalcanti, 2011, p. 3):

O espaço como objeto da análise geográfica é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente; mas como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é, desse modo, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade.

Foi por esse motivo que se buscou desenvolver a análise pautada na realidade do distrito de Cariutaba, onde a escola está localizada, e, a partir da realidade do aluno, pensar os conceitos a serem trabalhados em sala de aula durante o período. Assim sendo, desenvolveu-se uma relação entre o empírico e o abstrato, partindo-se do local para o global para, em seguida, retornar ao local.

Esta atividade baseava-se, inicialmente, apenas em identificar alguns problemas socioambientais que eram visíveis na comunidade. Era uma atividade de identificação e localização que serviria de base para a construção de um debate nas trilhas de aprofundamento. A ideia era que os alunos trouxessem para o debate uma demanda social pertencente à realidade deles, ou seja, da própria comunidade. Os alunos foram divididos em grupos, levando em consideração a proximidade de suas moradias, e cada grupo trouxe uma demanda de sua rua ou bairro para o debate.

Como primeira atividade, realizou-se o debate. A princípio, essa seria a única atividade a ser realizada, pois o objetivo era pensar o espaço e debater-lo a partir das demandas sociais. Contudo, ao se iniciarem as discussões, começaram a surgir questionamentos por parte dos alunos de outras equipes, que aqueceram o debate e instigaram a turma a pensar um pouco mais sobre as demandas da comunidade: “Onde fica essa parte?”; “Que rua é essa aí?”; “Você não trouxe nenhuma foto?”. Foi a partir dessas perguntas que se construiu uma agenda de trabalho em que, juntos, professor e discentes pensaram em elaborar uma sequência de atividades que visavam a identificar e caracterizar o problema, localizá-lo e, depois, pensar em possíveis soluções.

Após o debate, organizou-se uma roda de conversa para pensar nas próximas etapas da pesquisa. Foi um momento relevante, pois contou com a participação de todos os integrantes da sala de aula. Nessa conversa, decidiu-se que a pesquisa seria desenvolvida em quatro etapas: a primeira seria a reunião para socializar os problemas identificados (já executada após o debate); a segunda etapa corresponderia a uma aula de campo pela comunidade, visitando os locais onde cada grupo identificou os problemas; a terceira etapa envolveria o trabalho de gabinete para análise dos dados e elaboração de um texto referente a cada problema; e a quarta e última etapa consistiria na elaboração de um croqui do distrito de Cariutaba, localizando não só os problemas detectados, mas também pontos considerados relevantes pelos estudantes.

Essa última etapa despertou bastante atenção. No momento em que se pensava na construção do croqui com a localização dos problemas, veio à

mente dos alunos que “Cariutaba será visto apenas pelos seus problemas”. Isso fez com que a turma incluísse, também, pontos turísticos, como a trilha do Cruzeiro, a barragem e o Arco do Alto.

Vale ressaltar que cada atividade da pesquisa era intercalada com os conteúdos trabalhados em sala de aula. No ano em questão, 2023, o Governo do Estado do Ceará estava implementando, no Novo Ensino Médio, as chamadas “Trilhas de Aprofundamento”. Essa proposta visava organizar os alunos em turmas conforme a carreira profissional que cada estudante desejava seguir.

Segundo o documento *Catálogo: Trilhas de Aprofundamento* (Ceará, 2023), as trilhas estavam — visto que foram retiradas dos itinerários formativos — organizadas em quatro eixos: Trilha de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Trilha de Matemática e suas Tecnologias e Trilhas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Trilha de Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Trilhas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ou seja, a proposta era partir para uma perspectiva interdisciplinar, todavia com uma metodologia excludente, pois cada turma só poderia cursar uma dessas trilhas durante todo o ano letivo. A perda foi ainda maior considerando que essa proposta só foi aplicada durante o ano de 2023, voltando em 2024 com um currículo semelhante ao de 2022.

A turma em questão fazia parte da trilha de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com os seguintes eixos para o primeiro semestre: Energias Sustentáveis I; Fontes de Energia e Impactos Ambientais; Ciência e Natureza, Construindo a Sustentabilidade; Quem Cuida do Meio Ambiente, Legislação Ambiental; e O Impacto da Industrialização no Meio Ambiente. Para o segundo semestre, os eixos foram: Energias Sustentáveis II; Linguagem e Pesquisa Científica e Roda de Conversa sobre Responsabilidade Social; Cidades Sustentáveis; e Mapeando o Problema (Ceará, 2023). A pesquisa desenvolveu-se dentro dos eixos Linguagem e Pesquisa Científica e Mapeando o Problema.

No decorrer do segundo semestre, começaram a ser colocadas em prática as etapas da pesquisa. Em setembro de 2023, realizou-se a aula de campo. Todos os alunos da turma saíram para fazer a primeira investigação, analisando os pontos previamente indicados no debate inicial. Em cada parada de análise, a equipe responsável fazia suas considerações e explicava o porquê de ter

escolhido aquele lugar. A atividade levou aproximadamente a tarde toda. Vale ressaltar a importância do apoio e da interação das outras disciplinas que, sempre que necessário, disponibilizavam uma ou duas aulas para a realização das atividades. Feita a aula de campo, dedicaram-se mais algumas aulas aos conteúdos relacionados à atividade de campo, como: metodologia de pesquisa, fundamentos essenciais da pesquisa, como identificar um problema e criar caminhos para a sua solução e elaboração de hipóteses. Em síntese, o objetivo era construir com os educandos a prática da pesquisa, tendo-os como sujeitos ativos do processo.

Após a pesquisa de campo, realizou-se uma reunião em sala de aula com o objetivo de pontuar alguns problemas que se repetiam na comunidade. Um desses problemas identificados foram os esgotos a céu aberto, e sua recorrência socioambiental fez com que a turma percebesse que este merecia uma maior atenção. Após a discussão, a turma dividiu-se em três equipes: uma equipe ficou incumbida de voltar aos locais para capturar novas fotos; outra elaboraria o relatório; e a terceira ficou responsável pela elaboração do croqui.

Mesmo havendo a divisão das equipes, o trabalho foi feito de forma colaborativa, pois a todo momento os grupos interagem com troca de informações para a construção do relatório e para o mapeamento dos problemas detectados. A perspectiva de partir da realidade do aluno para o conhecimento científico é uma forma de concretizar o que está sendo estudado em sala de aula. Afinal, todo ambiente é um espaço de educação (Libâneo, 1994); cabe aos professores e pesquisadores procurarem as articulações para que sejam construídas as pontes entre o que se vê, o que se percebe e o que se concebe no espaço.

Esta atividade resultou em dois pontos centrais e construtivos para os alunos e para o professor. O primeiro foi a proposta da execução da pesquisa na educação básica, algo desafiador devido a tanta sobrecarga que recai sobre o docente. O segundo foi a participação dos alunos enquanto protagonistas da pesquisa. A ideia de eles apresentarem as problemáticas, ouvirem os moradores e construírem as possíveis soluções proporcionou uma outra percepção sobre o espaço geográfico no qual estão inseridos.

Ao final da elaboração do croqui, percebeu-se que os alunos passaram a se reconhecer como sujeitos ativos no processo de construção e reconstrução do espaço geográfico. A tomada de consciência dos discentes por meio dessa atividade evidencia a importância de trabalhar o cotidiano em sala de aula, bem como as relações do espaço vivido, e partir deste em um movimento

ascendente, sendo o docente o mediador no processo de construção dos conceitos. Entretanto, como já salientado, o local deve ser o passo inicial para as discussões, mas as articulações com o todo, ou seja, com o global, devem acontecer. Caso contrário, o trabalho de analisar o espaço local ficará restrito a uma mera leitura descritiva, e esse não é o objeto de análise da Geografia.

Construir um significado para aquilo que está sendo ensinado é instigar o aluno a querer pensar o espaço. Um indivíduo que pensa o seu lugar e consegue relacioná-lo com outros pensa criticamente, ou seja, forma-se enquanto cidadão. Afirmamos isso partindo do pressuposto de que a aprendizagem é intencional e que nosso cérebro só armazena aquilo que nos faz sentido. Assim, os docentes, enquanto mediadores desse processo, devem buscar diferentes linguagens para que os alunos percebam aplicabilidades e sentido naquilo que se está tentando ensinar. Cavalcanti (2011) afirma que é no confronto/encontro entre a Geografia do cotidiano com a dimensão científica da Geografia que ocorre a formação de certos conceitos científicos.

É por meio do professor mediador que os alunos constroem o conceito com base em seus próprios mecanismos de internalização dos conteúdos. O que se percebeu através dessa atividade foi que quanto mais os alunos se sentiam inseridos nela, mais se aguçava a curiosidade por outros temas que surgiam naturalmente. Podem-se citar três temas transversais. O primeiro refere-se à relação entre o rural e o urbano: Cariutaba é uma comunidade onde a principal atividade econômica é a agricultura e, durante a aula de campo, percebeu-se que dentro da rua principal havia a presença de pequenos roçados e também era passagem de animais. A partir disso, trabalharam-se os conceitos de campesinidade, atividades econômicas e o que define um espaço urbano no Brasil.

O segundo tema transversal foi o uso de Sistemas de Informações Geográficas (SIG). O croqui elaborado pelos alunos foi feito no *Google Earth*, e os locais dos problemas socioambientais foram georreferenciados por meio de coordenadas obtidas via GPS. Para isso, os alunos foram instruídos quanto ao uso do GPS e como funcionavam as bases de dados, o que é sensoriamento remoto e outros temas. O terceiro tema, vinculado à disciplina de Formação para a Cidadania, foi a proposta de criar um projeto para ser apresentado diante da câmara de vereadores com o intuito de solicitar a resolução dos problemas identificados. Infelizmente, este último não se efetivou, pois o ano letivo chegou ao fim, as trilhas foram encerradas e o vínculo do professor regente foi alterado.

A experiência foi muito satisfatória. Alunos e professor conseguiram interagir com o espaço geográfico e construíram, em conjunto, uma proposta de intervenção dentro da comunidade, além de ter sido uma prática pedagógica que extrapolou os muros da escola e possibilitou uma ação conjunta com o foco na participação cidadã. Nessas páginas, relato uma das atividades desenvolvidas cujo foco principal foi trabalhar com os alunos a formação de cidadãos pensantes e ativos. Acredito que, assim como os desafios, as atividades produtivas também devem ser socializadas.

Considerações finais

O Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) foi e continua sendo um espaço de socialização de ideias e construção de conhecimentos. Ao longo de seus quinze anos, muitos professores de Geografia passaram por esse laboratório e, atualmente, estão dando suas contribuições para a educação básica e para o ensino superior. Fazer parte da história desse espaço é motivo de honra e grande satisfação pessoal.

De fato, a formação do professor se consolida no cotidiano da sala de aula; todavia, a fundamentação teórica e as experiências nos estágios e nos debates acadêmicos que são construídos durante a graduação são de suma importância e impactam diretamente a lapidação do futuro professor de Geografia. Nesse sentido, o LEG emerge como um espaço central dentro da Universidade Regional do Cariri (URCA) no âmbito das discussões referentes ao ensino de Geografia, englobando ensino, pesquisa, extensão e prática docente.

Espero que, por meio deste breve relato de experiência, seja possível enriquecer cada vez mais as discussões sobre o ensino de Geografia e dar maior visibilidade ao LEG como palco de atuação de presentes e futuros professores da área.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Delza Rodrigues. As Práticas Espaciais do Percebido, Concebido e Vivido nos Municípios de Lisboa e Sintra. **Revista de Geografia** (UFPE), v. 29, n. 3, p. 37-53, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia Para Autonomia do Pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, Grande Dourados, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico).

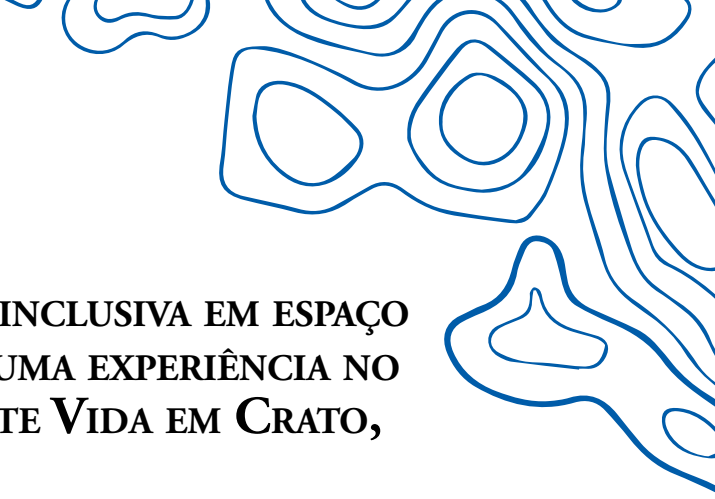
CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo das Trilhas de Aprofundamento**. Fortaleza: SEDUC/Ceará Educa, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º Grau. Série formação de professores).

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Francisca Djalma Pereira Rodrigues e; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. A criança, o desenho e a paisagem: uma proposta metodológica para a construção de conhecimentos geográficos nos anos iniciais. *In*: Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 15, 2023, Palmas. **Anais...** Palmas: ANPEGE, 2023.

VESENTINI, José William. Educação e Ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A Geografia em Sala de Aula**, 9.ed. – São Paulo: Contexto, 2011.



CARTOGRAFIA INCLUSIVA EM ESPAÇO NÃO FORMAL: UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO ARTE VIDA EM CRATO, CEARÁ

Carlos Jefferson Gomes da Silva

Claudiana Sales Pinto

Antônio Rosa da Silva Júnior

Antônia Carlos da Silva

Introdução

Este trabalho consiste no relato de uma atividade na modalidade de oficina, desenvolvida sob a perspectiva da inclusão e tendo como foco de abordagem a cartografia tátil. A oficina foi realizada no Instituto Arte Vida, localizado no bairro Muriti, no município do Crato-CE, sendo uma ação integrante da programação do Centro Cultural do Cariri Sérvulo Esmeraldo¹.

O Instituto Arte Vida é um espaço não formal que promove a arte e a cultura, oferecendo diversas atividades, como oficinas, exposições, feiras de artesanato e eventos culturais. Esse espaço realiza trabalhos gratuitos com crianças e adolescentes, mensalmente, visando ao desenvolvimento artístico e à inclusão social.

Apontam-se, como fio norteador do planejamento da oficina e como foco de análise do trabalho, as seguintes problematizações: como a cartografia tátil contribui para o entendimento espacial dos sujeitos da comunidade? Quais materiais didáticos podem auxiliar na educação, orientação e mobilidade dos

¹ O Centro Cultural do Cariri Sérvulo Esmeraldo integra a rede de equipamentos culturais da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT-CE).

sujeitos com deficiência visual (DV)? É a partir dessas provocações que, por meio da realização de uma oficina, busca-se discutir as potencialidades educativas do uso e da criação de mapas táteis no contexto do ensino não formal enquanto ferramenta de inclusão e de análise da espacialidade.

As práticas educativas com a cartografia tátil, sob uma perspectiva social e inclusiva, têm assumido, nos últimos anos, caráter fundamental nas propostas para a formação de professores e nas práticas de ensino na escola. Essas referências podem ampliar os conhecimentos espaciais das pessoas com DV por meio de ações socioeducativas, tanto nos espaços formais quanto nos não formais.

Nesse contexto, situa-se o uso dos mapas táteis como um caminho para discutir possibilidades e trocas de experiências nos espaços não formais de ensino. O Instituto Arte Vida, sendo um espaço não formal da comunidade, configura-se como um local de referência dessas ações, promovendo um cronograma voltado às diversas dimensões dos saberes.

A oficina foi planejada com o objetivo geral de discutir a potencialidade pedagógica do uso e da criação de mapas táteis em espaços não formais enquanto ferramenta de inclusão e de análise da espacialidade, atentando para a necessidade de um olhar voltado para a inclusão na comunidade. Especificamente, buscou-se possibilitar condições para que os sujeitos conheçam os elementos espaciais do seu cotidiano; propiciar práticas para a montagem em grupo na produção dos mapas táteis, favorecendo a socialização na exploração de tais recursos; e produzir mapas táteis com materiais reaproveitáveis e com texturas diversas.

O aporte norteador das discussões teve como sustentação as contribuições teóricas que proporcionam um maior esclarecimento em relação à cartografia escolar e à inclusão, alicerçadas em Almeida (2001; 2018), Passini (2012), Loch (2008) e Mantoan (2003). Acerca da educação não formal, realizou-se a apreciação do trabalho de Gohn (2011), Marandino (2008) e Pimenta (2014).

Destaca-se que, para a realização da atividade, houve a necessidade de contato prévio com as lideranças da comunidade para que a oficina se concretizasse. Essa preparação possibilitou entender a organização e a dinâmica do espaço, bem como as normas de agendamento para a aplicação da referida oficina. A importância do diálogo na oficina foi crucial para o trabalho. Ferreira (2009, p. 44) afirma que: “[...] o diálogo assume função preponderante: garantir não só o relato, mas a reflexão sobre as ideias relatadas”.

O contato antecipado com os sujeitos que participaram da oficina possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre o trabalho realizado e contribuiu

para a compreensão de aspectos do cotidiano que antes não eram plenamente entendidos, especialmente no que se refere à relação social com o objeto de estudo pesquisado.

Ressalta-se a relevância do Instituto Arte Vida como espaço de socialização de pesquisas e trabalhos que estão sendo desenvolvidos na comunidade para colocar em pauta a temática da inclusão, tão necessária na atualidade. Percebeu-se que a cartografia tátil despertou a atenção dos participantes da oficina, os quais acompanharam toda a produção dos mapas até o momento da socialização para os moradores da comunidade que prestigiaram a oficina.

Cartografia tátil: caminhos teóricos e metodológicos adotados

Para o desenvolvimento deste trabalho, partiu-se da abordagem qualitativa por permitir reconhecer, na prática, as experiências vivenciadas pelos sujeitos e possibilitar o contato direto com a fonte da pesquisa. Essa concepção metodológica permite que os participantes formulem opiniões e reflexões sobre a realidade humana. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70), na abordagem qualitativa:

A pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador [...].

A oficina, realizada com um grupo de adolescentes com idade de até 15 anos, ocorreu em três encontros no período da manhã, totalizando 12 horas-aula. Cada encontro teve a duração de quatro horas, ocorrendo nos dias 22, 23 e 26 de fevereiro de 2025. Ao longo das atividades, contou-se com a participação de um representante do Centro Cultural do Cariri Sérvulo Esmeraldo para registrar e acompanhar todo o processo ministrado na oficina.

As ações pedagógicas trataram da importância da cartografia tátil, bem como dos produtos cartográficos — como plantas, croquis e cartas — que podem contribuir com a análise do espaço geográfico. Adotaram-se, enquanto temas do encontro, as noções de pertencimento do lugar e os elementos espaciais do cotidiano.

Nos encontros, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: (I) escolha dos mapas geográficos a serem utilizados; (II) delimitação do recorte espacial da comunidade; (III) seleção dos materiais adequados de baixo custo; (IV) elaboração dos mapas táteis com os sujeitos da comunidade; e (V) exposição e socialização do material inclusivo.

Considerando o perfil do público participante, tratou-se cuidadosamente da cartografia tátil como um ramo específico da Cartografia que se ocupa da confecção de mapas e de outros produtos que possam ser lidos por pessoas com baixa visão ou perda total da visão. Destacaram-se a produção dos mapas táteis e as diferentes formas de representação do espaço. Na mediação da oficina, ressalta-se a participação do sujeito com deficiência visual (DV) Antônio Rosa da Silva Júnior,² que abordou o sistema *Braille*³ e sua relevância no contexto atual, além dos significados das texturas que foram utilizadas na produção dos mapas táteis.

A ciência cartográfica é conteúdo de ensino na formação docente em Geografia e na disciplina escolar do ensino básico. Os produtos desta ciência, como os mapas, plantas, cartas e afins, representam recursos fundamentais para as práticas formativas e escolares relacionadas à leitura e ao entendimento do espaço geográfico. Nesse sentido, o conhecimento cartográfico é fundamental na compreensão do espaço e para entender como a cartografia está presente em diversos setores da sociedade.

Os produtos da cartografia são importantes ferramentas para a análise e a compreensão do espaço: no campo da educação formal, fortalecem e potencializam o ensino da Geografia; e no âmbito não formal, possibilitam a aprendizagem da linguagem cartográfica a partir da vivência e do cotidiano. Esses recursos permitem ao sujeito a leitura e a compreensão do espaço geográfico. Para isso, é necessário que a aprendizagem da leitura de mapas seja efetivamente concretizada. Segundo Passini (2012, p. 13), “[...] ler representações gráficas liberta-nos da necessidade do contato direto com a realidade, ampliando, dessa forma, as possibilidades de ler e entender o espaço local”.

2 Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Ministrou aulas de sistema Braille e atuou como monitor em cursos de formação relacionados à educação espacial. Atualmente, está cursando psicanálise e é presidente da coordenação política do ponto de cultura Coletivo Camaradas, de Crato, Ceará.

3 O Braille é um sistema de leitura e escrita tátil que permite que pessoas cegas ou com baixa visão possam ler e escrever.

Entende-se que os mapas podem ser acessíveis às pessoas tanto nos espaços formais quanto nos não formais, pois, com as inovações tecnológicas, são facilmente encontrados em aplicativos nos celulares, em papéis impressos e nas nuvens digitais, entre outras maneiras de acesso. No entanto, é necessário considerar a parcialidade da acessibilidade para o segmento da população que é desprovido do sentido da visão, parcial ou totalmente.

Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apontou 18,6 milhões de pessoas de dois anos ou mais de idade com deficiência no país em 2022, o que equivale a cerca de 8,9% de toda a população brasileira. No estado do Ceará, estima-se um quantitativo de 10,9%. Desse total, 3,1% apresentam dificuldades para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato. Ainda com base nessa pesquisa, percebe-se a alta taxa de analfabetismo e a exclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência (PcD).

Partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, faz-se necessário pensar em práticas educativas que possibilitem a participação e a interação no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos com DV. A cartografia tátil trabalha com a produção de mapas e de diversos instrumentos cartográficos com a finalidade de atender a pessoas com necessidades visuais. Esta ciência possibilita ao indivíduo com DV uma melhor percepção e mobilidade espacial.

A cartografia Tátil é um ramo específico da Cartografia, que ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão. Desta forma, os mapas táteis, principalmente produtos da cartografia tátil, **são representações gráficas em texturas e relevo, que servem para orientação e localização dos lugares e objetos às pessoas com deficiência visual [...]** (Loch; 2008, p. 39 – **Grifo nosso**).

Diante do exposto, convencionou-se que os mapas táteis são alternativas para a orientação e a mobilidade dos sujeitos com DV nos ambientes externos e internos, proporcionando eficiência e independência a essas pessoas. Entretanto, é preciso ponderar que sua apreensão não se restringe somente a esse grupo, sendo indispensável e fundamental a compreensão dos demais sujeitos envolvidos no processo (Mantoan, 2003).

Com visão complementar e inserindo o debate da Cartografia, Almeida (2018, p. 228) ressalta que “a cartografia inclusiva deveria ser interativa e mais centrada no usuário, uma forma das pessoas superarem as barreiras de comunicação, além de promover a acessibilidade e a igualdade de direitos”. Destarte, para elucidar o bojo da prática, que permitiu novas reflexões, evidenciar-se-á, a partir deste momento, o balanço da prática e sua correlação com as premissas aqui defendidas.

A oficina no espaço não formal do Instituto Arte Vida possibilitou trabalhar com a cartografia tátil, evidenciando que a inclusão pode acontecer em diversos lugares. Essa ação educativa permitiu trocas de experiências com os sujeitos pertencentes à comunidade para refletir sobre a real situação que existe no lugar de pertencimento dos participantes.

A educação é um processo complexo por ocorrer em diferentes tempos e espaços. Concretiza-se nos lugares de socialização, pois o ser humano concebe as diversas formas de educar. Quando se aborda o termo educação, vem logo à mente que a escola é o único espaço que pode desenvolver as práticas educativas.

As práticas educativas fora dos espaços formais possibilitam a reflexão sobre a real situação social que existe nesses ambientes. De acordo com Gohn (2011, p. 36), a educação não formal “[...] é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, através dos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”.

Nessa perspectiva, os espaços não formais possibilitam a socialização dos indivíduos e suas experiências de vida, como o diálogo e as trocas de saberes com as diversas dimensões humanas, tais como a cultural, a religiosa, a política e a social, entre outras. Marandino (2008, p. 13) relata em seus trabalhos que a educação não formal vem sendo compreendida como:

[...] qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetos de aprendizagem.

A educação tem ampliado seu campo de ação de forma significativa, sendo uma prática social que ocorre em diversas instituições humanas. Os meios

de comunicação de massa ampliam a educação em suas formas intencionais. Pode-se falar em educação não formal quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional, como é o caso dos movimentos sociais organizados e dos meios de comunicação de massa (Libâneo, 2013, p. 16).

O campo da educação não formal é um leque de novos conhecimentos, onde a criatividade humana desenvolve-se do agir comunicativo entre os sujeitos existentes em uma determinada cidade, bairro ou comunidade. Esse campo da educação ocorre no contexto popular, sendo uma corrente de pensamento a qual busca fazer educação a partir dos interesses da população.

No primeiro encontro com os sujeitos participantes da oficina, buscou-se instigar a criatividade. Sugeriu-se, inicialmente, aos participantes que desenhasssem a sua rua ou a comunidade, incentivando-os a pensar em algo relacionado com o espaço de vivência. Nessa etapa, o objetivo consistia em criar possibilidades para que os participantes pensassem sobre os elementos do cotidiano por meio do desenho (Figura 1).

Figura 1 - Momento da criação dos desenhos



Fonte: Silva (2025).

Por meio do desenho, buscou-se que os sujeitos refletissem sobre os elementos da comunidade. Essa representação faz parte do processo de construção dos símbolos presentes no cotidiano. O desenho, por sua vez, constitui um tipo de representação espacial do espaço geográfico e é considerada uma forma simbólica do espaço vivido.

O desenho é um instrumento simbólico para a criança, utilizado por ela para expressar suas emoções, experiências e percepções sobre a realidade (Figura 2). De acordo com Vygotsky (2018, p. 62), “[...] as forças criativas da criança não se concentram por acaso no desenho, mas porque é o desenhar que, nessa idade, oferece-lhe a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que domina”.

Figura 2 - Desenhando meu bairro



Fonte: Silva (2025).

A construção dos desenhos incentivou os participantes a usarem a imaginação para refletir sobre a realidade das comunidades. Por meio da criatividade, conseguiram representar elementos do cotidiano. Segundo Ostrower (2014), o processo criativo está enraizado em um contexto cultural coletivo, ligado ao tempo e ao entorno em que vivemos. Portanto, deve-se usar a criatividade como meio de transformação do mundo.

Os conhecimentos são compartilhados tanto nas escolas quanto nas comunidades, envolvendo saberes que são transmitidos através dos conhecimentos adquiridos pela convivência humana. Vale ressaltar que tanto a educação não formal quanto a informal e a formal são formas complementares para o conhecimento dos sujeitos nas dimensões sociais, políticas e culturais.

Em consonância com os pensamentos anteriormente pautados sobre o âmbito não formal, nas ideias de Gohn (2011, p. 12), “[...] a educação não formal é uma possibilidade de produção de conhecimento que abrange territórios fora das estruturas escolares da educação formal [...]”. Ampliar o diá-

logo a partir do lugar de vivência mostra novos caminhos para entender os fenômenos que ocorrem no espaço vivido.

No que se refere à representação tátil, os mapas produzidos expressaram e exploraram as delimitações do espaço que as crianças detinham a partir do processo criativo. É pertinente ponderar que a escolha dos materiais táteis foi de responsabilidade dos sujeitos participantes (público adolescente), os quais se valeram das combinações mais afetivas que detinham com a ideia do estado do Ceará e da comunidade (Figura 3).

Figura 3 - Mapas Táteis do Ceará e da Comunidade em construção



Fonte: Silva (2025).

O estudo da cartografia foi fundamental para a compreensão do lugar e dos espaços afetivos que os participantes identificaram de acordo com o seu cotidiano. Vale destacar que a abordagem qualitativa, enquanto caminho metodológico, foi relevante para se poderem refletir sobre as experiências vivenciadas tanto pelos sujeitos da pesquisa quanto dos mediadores envolvidos.

A relevância da ação pedagógica foi evidenciada pela participação e coletividade dos envolvidos. Constatou-se que a importância dada aos saberes do cotidiano é uma centralidade nas propostas de aprendizagem coletiva dessa comunidade. Para se compreender o processo de criação, é essencial reconhecer as experiências do cotidiano dos sujeitos e seus conhecimentos prévios de sua realidade.

Observou-se, na Figura 3, que alguns materiais escolhidos — como o papelão, a areia, o algodão, o feijão, as cordas e afins — fazem parte do coti-

diano dessas crianças, que, ao utilizarem esses recursos, nos ensinam que “as grandes inovações são muitas vezes a concretização [...] do simples, do que é possível fazer” (Mantoan, 2003, p. 31).

A ideia de compartilhar o uso do Braille ocorreu de forma satisfatória para que os sujeitos, desde cedo, reflitam sobre a importância de usar essa leitura. Durante a oficina, evidenciou-se a relevância das texturas e do uso do Braille para a construção dos mapas táteis (Figura 4).

Figura 4 - Escolha das texturas e o uso do Braille



Fonte: Silva (2025).

A acessibilidade foi a temática crucial para o trabalho, desde o lugar de fala do Júnior, que instigou os sujeitos participantes a pensarem criticamente, fez indagações a partir das problemáticas sociais que existem no lugar e orientou como usar a linguagem cartográfica tátil para dar significados no contexto social dos sujeitos. Sobre essas ideias, dar-se-á passagem à fala do Júnior:

Naquele momento do primeiro dia as crianças começaram a desenhar a comunidade, tinha crianças que começou a relatar que na sua rua tem buraco com lama, terreno baldio, o posto de saúde distante das residências foram falando e começaram a perceber as problemáticas da comunidade, começaram a visualizar a partir da construção do mapa, quando foram cons-

truindo começaram a colocar as texturas nos mapas, eles foram percebendo diante da descrição a importância de incluir outras pessoas e ter acesso ao material, fazer a leitura do material e entender o que é cada parte do mapa construído.

Refletir sobre essas questões torna-se necessário para que os educadores possam ter um melhor entendimento de como é possível desenvolver trabalhos inclusivos nas comunidades e lidar com as reais situações existentes. Nesse sentido, destacamos os mapas táteis como recurso didático especificamente produzido para atender às necessidades dos sujeitos com DV e como incluir essas pessoas na vida social.

Considerações finais

A oficina estimulou a compreensão espacial sobre o lugar e favoreceu a troca de experiências entre os envolvidos, contribuindo para o entendimento do espaço geográfico de forma inclusiva. Dessa forma, evidencia-se que há múltiplas possibilidades de construção do conhecimento em diferentes espaços e com diversos sujeitos.

Nesse viés, os mapas táteis, principalmente para os sujeitos com deficiência visual, favorecem a autonomia crescente no deslocamento e na leitura do espaço geográfico, além de possibilitarem uma melhor interação no processo de ensino e aprendizagem e orientação espacial no território.

Destarte, a referida oficina possibilitou conhecer os sujeitos e os espaços do Instituto Arte Vida, seus tempos e os seus caminhos que, distantes dos ambientes formais de ensino, conduziram a equipe a um encontro entre a teoria e a prática do diálogo, mediado pelas trocas de saberes com os seus sujeitos mais notórios: os adolescentes.

Verificou-se que a oficina mostrou que a cartografia tátil desperta a atenção, convida a pensar as situações de inclusão e provoca nos envolvidos a necessidade de desenvolver políticas públicas para as comunidades. Espera-se que essa discussão contribua não apenas com a disponibilidade de ferramentas educativas, como também de práticas efetivas e inclusivas para ajudar os sujeitos com deficiência visual, ao mesmo tempo em que se promove um ensino pautado na igualdade e se proporciona um acesso mais democrático aos espaços não formais.

Acredito que os saberes ultrapassam os limites da sala de aula e estão presentes no modo de vida dos sujeitos, nos espaços não formais existentes na comunidade. Destaca-se que as modalidades de educação formal e não formal são complementares e devem ser consideradas de maneira integrada no processo de construção do conhecimento. Não se trata de sobrepor um saber ao outro, mas de reconhecer e valorizar os diferentes conhecimentos que emergem da vida cotidiana e das relações sociais.

Considero que a oficina possibilitou a realização de práticas significativas por meio da problematização de situações que podem colaborar com a inclusão na comunidade, fortalecendo o desenvolvimento educacional dos sujeitos com deficiência visual. Que esse trabalho possa inspirar outros sujeitos a desenvolverem práticas socioeducativas e inclusivas em suas comunidades.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, Regina Araújo de *et al.* Cartografia inclusiva: reflexões e propostas. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 100, p. 224-246, 2018. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1507>. Acesso em: dez. 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. Coleção Questões de Nossa Época, v. 26. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia tátil: Mapas para deficientes visuais. Londrina, **Portal da Cartografia**, v. 1, n. 1, p. 35-58, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>. Acesso em: dez. 2024.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em museus**: a mediação em foco. São Paulo: Geenf, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

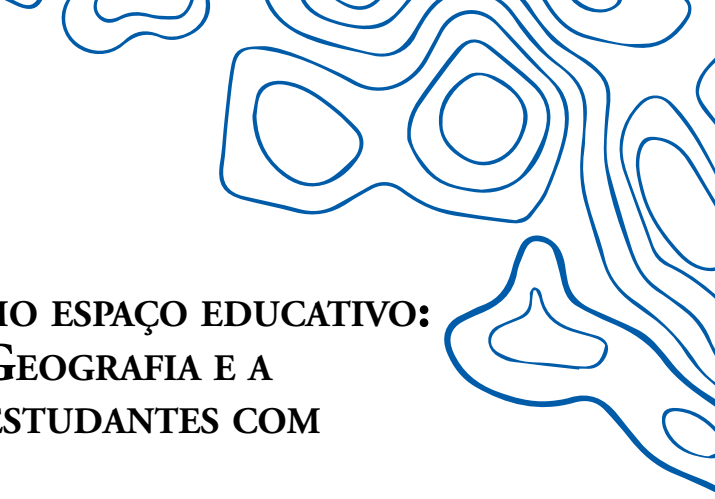
OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica Zoia Preste e Elizabeth Tunes. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.



A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

*Jaqueline Pinheiro
Allison Silva do Nascimento*

Introdução

A sociedade atual encontra-se histórica e estruturalmente marcada por exclusões. A relação entre inclusão e exclusão é dialética, visto que uma se define e se constitui a partir da existência da outra. Não se trata de conceitos opostos; eles se entrelaçam em movimentos constantes de tensões, avanços e retrocessos, revelando as contradições de uma sociedade que foi alicerçada em um modelo hegemônico de normalidade. Esse cenário é marcado por constantes contradições, pois, conforme assegura o direito de todos os indivíduos, notadamente citado no art. 5º da Constituição Federal¹, mantêm-se práticas que excluem e negam os direitos a muitos.

Esse padrão de normalidade é internalizado por ações objetivas e subjetivas, sendo perpetuado por intermédio da linguagem, das estruturas sociais, da cultura e dos ambientes em que os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, a escola, enquanto ambiente de reprodução social, por vezes, fortalece e reforça práticas excludentes, ainda que de forma não intencional.

A interação com o outro e com o meio é uma forma de construção de conhecimento. É por essa razão que a cidade pode ser considerada um espaço educativo, pois é nela que se materializam as relações sociais,

¹ BRASIL. [Constituição (1988)]. Artigo 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

culturais, econômicas e políticas. Quando essas dinâmicas são associadas à intencionalidade da sistematização do conhecimento ofertado no ambiente escolar, tem-se uma visão mais ampla e efetiva da formação de conhecimentos. A vivência no espaço urbano proporciona experiências significativas de aprendizagem, sendo a escola responsável por sistematizar e problematizar essas vivências.

Nesse sentido, o conceito de cidade educadora propõe uma perspectiva ampliada de educação, em que todos os espaços da cidade — praças, ruas, museus e centros culturais — são compreendidos como potenciais educativos.

Estabelecer uma relação entre o ensino de Geografia, a inclusão de pessoas com deficiência visual e a cidade enquanto espaço educativo é reconhecer a importância das mediações das relações humanas e dos espaços de disputas simbólicas e materiais.

Ao incorporar essa análise e reflexão ao ensino de Geografia, não se limita a discussão a uma compreensão dos fenômenos espaciais, mas se busca a valorização das experiências vividas pelos sujeitos historicamente e estruturalmente excluídos. Pensar na inclusão é também pensar no direito à cidade e à educação como práticas indissociáveis de uma sociedade democrática e plural.

A cidade enquanto espaço educativo para a construção de Geografias inclusivas

A cidade é uma das manifestações mais complexas do espaço geográfico. Ela concentra as interações humanas em sua forma mais intensa, sendo palco de processos econômicos, sociais, políticos e culturais que refletem as dinâmicas da própria sociedade. Por essa razão, as cidades não são estáticas; estão em constante transformação, sendo esse o resultado da dinamicidade das relações e dos elementos que compõem essas diversas relações.

As constantes (re)construções do espaço urbano mostram que há intencionalidades e objetivos de grupos da sociedade em organizá-lo de acordo com os seus interesses. De acordo com Lefebvre (1968), o espaço urbano não é uma construção natural e não é uma estrutura, é um produto social, ou seja, é algo resultante das ações, decisões, conflitos e consensos entre os indivíduos. Santos (2007) complementa que esse espaço reflete as relações de poder, as desigualdades e as contradições da sociedade.

As desigualdades sociais estão expressas e materializadas no espaço, o qual é social e historicamente construído. O uso e a ocupação desses espaços são reflexos de como são estruturados para atender às demandas do mercado. A lógica capitalista, manifestada no espaço urbano, não tem como escopo subsidiar as necessidades dos indivíduos que vivem e agem ativamente na sua (re) construção, tampouco atender às diversas demandas de grupos socialmente excluídos; pelo contrário, esses espaços são (re)produzidos para fortalecer a acumulação de capital e embasar a produção e a concentração de riquezas.

Desta forma, a relação entre a cidade e os indivíduos é dialética e não homogênea. Essa relação é fundante na compreensão da dinâmica urbana e na formação de identidades sociais. A cidade, enquanto espaço físico e social, não é apenas um cenário inerte e passivo onde os sujeitos atuam, mas também um agente ativo nas construções de suas subjetividades. Paralelamente a essa atuação, os indivíduos influenciam na organização e nas transformações urbanas em um processo contínuo.

Para Santos (2017), o espaço urbano é uma instância da mediação entre a sociedade e os indivíduos. Dessa forma, o espaço urbano é apropriado, ocupado e construído pelos sujeitos de forma não homogênea, seguindo os condicionantes de suas práticas sociais, relações de poder e o acesso aos recursos que a cidade oferece.

Carlos (1992, p. 23) corrobora ao afirmar que o “uso diferenciado da cidade demonstra que esse espaço se constrói e se reproduz de forma desigual e contraditória”, o que resulta na desigualdade espacial. Regidos pela lógica do capital, os espaços urbanos apresentam condições de organização distintas, evidenciando as desigualdades sociais que são materializadas na desigualdade socioespacial, proporcionando a exclusão social, a degradação do meio ambiente e os impactos sociais, econômicos e emocionais decorrentes de desastres socioambientais.

A segregação socioespacial é uma característica estrutural das cidades capitalistas, na qual as classes sociais mais privilegiadas ocupam as áreas centrais e com a melhor e mais facilitada oferta de serviços e equipamentos urbanos, enquanto os grupos mais pobres são impulsionados a ocupar e construir as periferias, com menor infraestrutura e serviços públicos precários e/ou inexistentes. Harvey (2014) argumenta que a cidade capitalista é projetada para maximizar o lucro e a acumulação de capital, resultando na mercantilização do espaço urbano e na exclusão daqueles que não podem pagar por ele.

Essa segregação é um dos principais fatores que tornam as cidades antidemocráticas, uma vez que negam a muitas pessoas o acesso à moradia digna, ao transporte público de qualidade, à educação e à saúde. Segundo Santos (2001), o modelo de desenvolvimento urbano que privilegia a lógica de mercado sobre as necessidades sociais reforça desigualdades já existentes e gera novas formas de exclusão.

O início deste debate parte do princípio da organização do espaço urbano pelo poder e influência que o capital exerce sobre as cidades. Entretanto, essa organização pode ganhar novas ramificações a partir das nuances de interesses do mercado. É o caso das cidades que carecem de adaptações arquitetônicas para a mobilidade urbana de pessoas com deficiência.

As cidades tornam-se antidemocráticas por não apresentarem condições de atender às demandas da sociedade e suas mais diversas realidades e necessidades. Com o intuito matricial de geração de riquezas, o indivíduo fica à margem dos interesses e da atuação do Estado. Ou seja, mesmo diante do cenário da segregação socioespacial e dos entraves para a mobilidade urbana, que são efeitos das desigualdades sociais, as cidades exercem o mínimo de funcionalidade para os indivíduos que não apresentam deficiências que necessitem de adaptações arquitetônicas.

Neste caso, a deficiência configura-se como uma transversalidade dos desafios da mobilidade urbana produzida a partir das desigualdades sociais. Os entraves para a mobilidade urbana para pessoas com deficiência, como deficiência física ou visual, são atravessados pelas desigualdades sociais e pela exclusão arquitetônica. Esse cenário dificulta e/ou impossibilita o desenvolvimento da autonomia e a ocupação de espaços públicos e privados.

A ascensão do neoliberalismo exacerbou as características antidemocráticas das cidades. Para Harvey (2008), o neoliberalismo tem reestruturado a cidade como um espaço voltado para o consumo, a competição e o lucro, onde o espaço público é privatizado e o acesso aos direitos urbanos é subordinado à capacidade de consumo dos indivíduos.

No contexto neoliberal, as cidades são organizadas para atrair investimentos e gerar capital, frequentemente em detrimento das necessidades da população local. Isso leva ao enfraquecimento das políticas públicas voltadas para a habitação, mobilidade e inclusão social. Os direitos urbanos, como o acesso à moradia e à mobilidade, são transformados em mercadorias, acessíveis apenas para aqueles que podem pagar. Ou seja, as cidades são moldadas para atender

aos interesses das elites urbanas, consolidando um espaço segregacionista e antidemocrático, negando a participação de parte da sociedade.

Quando se aborda o acesso antidemocrático das cidades, é importante destacar que os espaços urbanos que crescem em torno da geração de riquezas e do acúmulo de capitais não têm a preocupação em atender às demandas das pessoas com deficiência. A inexistência, a precariedade e/ou a falta de manutenção de equipamentos urbanos impossibilitam e/ou dificultam o deslocamento, a permanência e o uso desses espaços pelos cidadãos.

A carência e/ou inexistência da acessibilidade arquitetônica é um dos elementos que contribuem para os desafios de inclusão de pessoas com deficiência nas cidades. São ruas desniveladas, semáforos sem sinalizações sonoras, ausência de pisos táteis ou usados sem obedecer às normas técnicas. Esses cenários, associados às outras nuances de exclusões sociais, dificultam a circulação e a permanência das pessoas com deficiência, influenciando diretamente no desenvolvimento da sua autonomia e contribuindo para a dificuldade de se fazerem pertencentes a diversos espaços urbanos.

É importante pontuar que a configuração apresentada não exclui alguns locais na cidade que podem ser adaptados para deficiências específicas, como a existência de rampas para cadeirantes, pisos táteis ou sinais sonoros para pessoas com deficiência visual. No entanto, esses equipamentos ainda são insuficientes para uma realidade inclusiva de fato.

A descontinuidade e o isolamento desses equipamentos adaptados fortalecem a proposta de que as cidades não são projetadas e elaboradas para indivíduos que fogem do padrão socialmente imposto de normalidade e que não atendem às demandas de produção do mercado. Ou seja, é um cenário que se assemelha a um mosaico descontínuo e desconexo, como “ilhas” dentro do ambiente urbano, dificultando e/ou impossibilita a mobilidade urbana.

Compreender a formação, (re)construção, organização e os desdobramentos das cidades em um cenário globalizado é um processo complexo. Lugar de materialização das relações sociais e de produção, palco de diversos processos e conflitos, espaço de atuação de diferentes forças e de acumulação de riquezas, conhecimento e cultura, torna-se limitante analisar essa confluência de fatores por um único ponto.

A Geografia, que se pauta no estudo do espaço geográfico, buscando compreender as dinâmicas espaciais, as nuances e os entrelaces das relações sociais e o seu impacto no espaço, exerce papel fundamental para a análise das com-

plexidades presentes nos espaços urbanos. Em uma relação dialética entre o espaço e os indivíduos, que são ativos na sua construção, a ciência geográfica apresenta condições para a sistematização dos fenômenos urbanos.

As cidades devem ser entendidas como uma totalidade, onde ocorrem interações entre o espaço construído e as atividades humanas, dentro de um contexto histórico e técnico. O avanço da técnica e da informação contribuiu para que as cidades se tornem centros de controle e difusão do capital, além de desigualdades e exclusões, expressas espacialmente na segregação urbana e na marginalização de uma parcela da sociedade. Santos (2008) destaca que a Geografia tem o papel de desvendar as contradições e dinâmicas presentes nas cidades, observando como as relações locais são moldadas pelas forças globais e como o espaço urbano reflete as desigualdades sociais.

Pensar geograficamente contribui para desvelar formas e estruturas aparentes da cidade, a qual está constantemente (re)produzindo e influenciando, bem como sendo influenciada, pela vida dos indivíduos citadinos. Desta forma, a Geografia não se limita a uma análise restritiva, mnemônica e descritiva da realidade; ela é dinâmica e crítica, analisa as práticas sociais, as técnicas, o capital e as relações de poder que definem a organização e a estruturação do espaço.

No decurso de várias definições sobre a Geografia, Moreira (2010, p. 63) destaca que “o espaço é o objeto da Geografia. O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico social por intermédio do espaço é seu objetivo. O espaço é o espaço interdisciplinar da Geografia”.

Este espaço é complexo e regido por um conjunto de forças convergentes e divergentes. É necessária a compreensão dos elementos que o compõem para que sejam analisadas e entendidas. Por isso, a Geografia encarrega-se de análises complexas do espaço.

A formação de cidadãos está inserida em um projeto que tem como principal objetivo a participação política e coletiva das pessoas na formação da sociedade e das cidades. É por isso que é essencial que as escolas e os professores definam com clareza os conteúdos específicos para o processo educativo dos estudantes, além da inclusão da Geografia do cotidiano em sala de aula.

A compreensão de que a construção do espaço é uma construção geográfica e que todos os indivíduos estão inseridos nesse processo de forma ativa deve estar presente no ensino de Geografia. É por isso que a relação entre as

vivências dos estudantes e os conceitos e conteúdos da Geografia precisa estar intrinsecamente relacionada.

De acordo com Cavalcanti (2012), no mundo contemporâneo tem-se uma realidade cada vez mais complexificada devido à globalização. O espaço vivenciado é fluido, formado por redes com limites indefinidos e dinâmicos, não podendo ser delimitado pelo convívio imediato. Um espaço com influências externas tão atuantes dificulta a compreensão da sua formação pelos cidadãos; faz-se necessário, portanto, que os estudantes aprendam os instrumentos conceituais que deem suporte para sistematizar as dinâmicas espaciais.

Estruturado nesses conceitos, entende-se que o ensino de Geografia, dentre as suas atribuições, deve proporcionar condições para a formação de cidadãos críticos, que entendam a configuração, o jogo de forças e as organizações das cidades para além das suas formas. É preciso que o ensino de Geografia crie condições para que os estudantes desenvolvam autonomia para que se questionem sobre como a sociedade se organiza, quais fatores contribuem para a construção das cidades e os porquês das formas que a cidade tem.

A cidade é palco para estudos que envolvem o ensino de Geografia, tendo potencial para o desenvolvimento de práticas educativas com o objetivo de desenvolver nos estudantes a criticidade. É necessário reforçar que as relações sociais identificadas e vividas nas cidades, bem como as suas formas e organização, são o resultado da intencionalidade de classes sociais que dominam o modelo econômico.

Nesse sentido, o ensino de Geografia exerce papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar sua realidade. Este texto busca articular três eixos centrais: ensino de Geografia, inclusão e o potencial educativo que as cidades têm, demonstrando como esta última pode constituir um território pedagógico privilegiado para a promoção de uma educação geográfica que valorize a diversidade e a participação social.

Ao analisar a cidade como objeto de estudo, o ensino de Geografia tem base para promover metodologias como saídas de campo, mapeamentos participativos, discussões e análises sobre questões sociais, econômicas, políticas e estruturais sobre problemas locais e que estão inseridos nas vivências dos indivíduos, desde o próprio ambiente escolar até as redondezas das suas moradias e os demais ambientes com que convivem.

A inclusão no ensino de Geografia envolve reconhecer e valorizar as diferenças, assegurando que todos os estudantes, independente das suas condi-

ções físicas, cognitivas, sociais e/ou culturais, tenham acesso a uma educação significativa. Para que isso aconteça, é necessário considerar as mais diversas complexidades existentes em uma sala de aula, com diversas realidades e a singularidade dos estudantes.

A cidade, como reflexo das desigualdades, permite abordar questões como acessibilidade (ou a ausência dela) para pessoas com deficiência, direito à moradia e a ocupação de espaços públicos. A ocupação desses espaços pode ser limitada ou dificultada por diversas questões, desde condições financeiras até a inacessibilidade arquitetônica, como a falta de piso tátil e de semáforos sonoros para pessoas com deficiência visual, impossibilitando e/ou dificultando o deslocamento dos indivíduos.

Por esse motivo, o ensino de Geografia deve considerar a importância da formação de indivíduos críticos para desenvolverem autonomia nas suas reflexões e terem condições de atuarem como agentes transformadores de suas comunidades.

A relação entre Geografia, inclusão e cidades se consolida quando esse cenário é entendido como ferramenta de emancipação. Ao analisar a cidade como espaço de construção histórica e social e lugar de vivência, os estudantes não se limitam a aprender só sobre a organização social ou espacial, mas desenvolvem potencial para refletirem sobre seus direitos e deveres como cidadãos, contribuindo para a formação política e estimulando-os a participar ativamente das discussões sobre planejamento urbano, sustentabilidade e justiça social.

A cidadania se constrói no cotidiano, e os espaços urbanos são palco de lutas por reconhecimento e pertencimento. Quando o ensino de Geografia aborda temas como a mobilidade urbana para pessoas com deficiência, a ocupação de espaços públicos por grupos marginalizados ou os impactos ambientais em comunidades vulneráveis, está formando cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Ao adotar uma perspectiva inclusiva, as escolas podem ser espaços de resistência e propostas, onde os estudantes aprendem a defender seus direitos e a reconhecer a importância da comunidade.

Ou seja, o ensino de Geografia pode contribuir ativamente e diretamente na atuação e intervenção no âmbito dos estudos da e na cidade. Entretanto, é importante destacar que a educação e a formação cidadã, por si só, não distanciam as desigualdades sociais. A educação estruturada em um modelo neoliberal, que prepara o aluno para o mercado de trabalho com ênfase na

manutenção das classes sociais, não é uma ferramenta que pode ser utilizada para dar condições de equidade entre os estudantes. Desta forma,

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente boa, de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (Santos, 2007, p. 154).

É nessa perspectiva que se destaca o conceito de cidades educadoras. As cidades não estão limitadas a um aglomerado de estruturas físicas — como prédios, casas, escolas, hospitais e praças —, nela a dinâmica das relações sociais atua e influencia na sua formação e construção. Ou seja, as cidades, quando compreendidas como espaços que promovam condições para a ação educativa, têm potencial para serem agentes ativos no processo educacional.

A dificuldade de acessibilidade de pessoas com deficiência nos espaços urbanos, provocada pela falta e/ou falha nas adaptações arquitetônicas, estorva e/ou impossibilita o deslocamento e a ocupação desses espaços, tornando menos comum a presença desses indivíduos.

O uso do espaço urbano para educar e promover o processo de ensino-aprendizagem é realizado em um processo contínuo de construção e transformação social. A exploração de espaços ocorre de diversas maneiras, como pelas memórias da cidade, expressas por meio de museus e cemitérios, e também com a formação da conscientização acerca da importância que os espaços de cidadania têm para o desenvolvimento social. Ou seja, na medida em que a sociedade compreende sua importância e atuação no espaço da cidade, ela se transforma. E, dialeticamente, a cidade é transformada para atender às demandas da sociedade (Alves; Brandenburg, 2018).

De acordo com a Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020), as cidades se tornam educadoras quando se tornam conscientes de que suas propostas têm consequências em atitudes e convivências e resultam em novos conhecimentos, valores e habilidades dos cidadãos.

Para que uma cidade tenha o potencial de se tornar educadora, é preciso que assuma a intencionalidade formativa com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento integral do cidadão. Desta forma, pode-se afirmar que as cidades educam através das instituições, das propostas culturais e das políticas ambientais, entre outros (Morigi, 2016). Contudo, elas têm o potencial de educar, formar valores e comportamentos; as cidades educadoras informam com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens e com sua escrita. Elas também são conteúdos a serem apreendidos por seus habitantes (Cavalcanti, 2012, p. 74).

O movimento das Cidades Educadoras, originado a partir da Carta das Cidades Educadoras (2004), defende que a cidade, em sua complexidade, deve ser um espaço de formação integral, promovendo “uma educação ao longo da vida, plural e política, capaz de transformar realidades” (Declaração de Barcelona, 1990). Nesse contexto, o ensino de Geografia assume um papel estratégico, pois, como afirma Cavalcanti (2016, p. 72), “o espaço geográfico é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e meio de vida”, permitindo que os alunos compreendam criticamente sua inserção no mundo.

A relação entre cidades educadoras e inclusão social se consolida quando a Geografia escolar ultrapassa a simples descrição de paisagens e passa a problematizar as desigualdades urbanas. Como destaca Santos (2012, p. 58), “o espaço é um conjunto indissociável de objetos e ações”, e uma cidade verdadeiramente educadora é aquela que reconhece as diferentes formas de habitar e vivenciar o território.

A inclusão, nessa perspectiva, não se limita à adaptação física, mas exige uma mudança na maneira como a cidade é pensada e ensinada. Assim, quando os estudantes são incentivados a analisar criticamente a distribuição de equipamentos públicos, os impactos da gentrificação ou os desafios da mobilidade urbana (Carlos, 1992), eles passam a enxergar a cidade como um direito a ser conquistado.

Em síntese, a integração entre Cidades Educadoras, Geografia e inclusão social só se efetiva quando a escola assume seu papel político de formar cidadãos conscientes e ativos. Como ressalta a Rede Territorial Brasileira de Cidades Educadoras (2022), “educar na cidade e pela cidade significa construir coletivamente um espaço mais justo e acolhedor”. A Geografia, ao desvendar as dinâmicas espaciais, torna-se, assim, uma aliada indispensável nessa construção.

Considerações finais

A cidade é uma construção antrópica, resultado de ações individuais e coletivas, e exerce influência sobre aqueles que nela habitam. Ou seja, entre os jogos de forças existentes na cidade, é inevitável que esta interfira nos valores e nas práticas culturais da sociedade, em concomitância com a atuação dos seus habitantes e suas constantes transformações. É por esse motivo que as relações entre as vivências dos estudantes devem estar inseridas nos conceitos e conteúdos do ensino de Geografia.

Entretanto, a mesma cidade é ocupada de formas distintas e, para alguns, o seu uso é limitado por questões arquitetônicas. Faz-se necessário entender que a cidade — a qual possui potencial para a realização de práticas educativas — também se configura como um espaço que exclui quem não se molda no modelo normativo hegemônico imposto pela sociedade.

Ao se compreender que o discurso comumente propagado é o de que a intencionalidade da escola é preparar os estudantes para o mercado de trabalho, e que as pessoas com deficiência não atendem às demandas desse mercado, constata-se que a educação e a cidade não se adaptam para suprir as necessidades desses indivíduos, o que resulta na criação de barreiras arquitetônicas e repercute em exclusões sob diversos formatos.

O ensino de Geografia, as reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a cidade, enquanto espaço educativo, possuem um elo coesivo de análise e reflexão. Compreender que a Geografia está presente nos mais diversos ambientes e distanciar-se dos modelos mnemônicos, enraizados em outros momentos desse componente curricular, são ações que fortalecem a proposta de formar cidadãos críticos e autônomos para a construção dos seus próprios conhecimentos.

Referências

- AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt-pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e cidade**. Campinas: Papirus, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Educação, cidade e espaço: desafios da cidade educadora. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e cidade**. Campinas: Papirus, p. 63–74, 2012.

DECLARAÇÃO DE BARCELONA. **Carta Internacional das Cidades Educadoras**. I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Barcelona, 1990.

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

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 1968.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MORIGI, Valter. Cidades educadoras – a possibilidade de uma nova educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 18., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, p. 421–430, 2010.

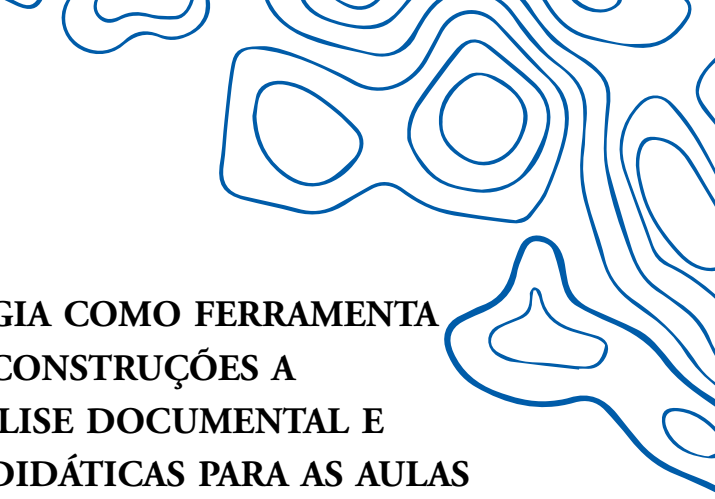
REDE TERRITORIAL BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS. **Manifesto pela educação integral**. S. l.: RTBCE, 2022. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo - SP: EDUSP, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. 1979. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, Impressão de 2023.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.



GEOTECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: CONSTRUÇÕES A PARTIR DE ANÁLISE DOCUMENTAL E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA

*Cícero Alves Moura
Antônia Carlos da Silva*

Introdução

As transformações tecnológicas das últimas décadas trouxeram profundas mudanças na forma como se interage com o espaço geográfico. Nesse contexto, as geotecnologias emergem como ferramentas essenciais não apenas para profissionais da área técnica, mas também para a educação, inclusive no ensino de Geografia. Essas tecnologias, que incluem Sistemas de Informação Geográfica (SIG), sensoriamento remoto, Sistema de Posicionamento Global (GPS) e outras aplicações, oferecem possibilidades inéditas para a representação e a análise do espaço, tornando-se recursos didáticos valiosos para professores e alunos.

No percurso metodológico do professor em sala de aula, as geotecnologias assumem o papel de recurso didático. Este é entendido como o conjunto de materiais que, ao ser utilizado para fins pedagógicos, busca uma melhor mediação no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser composto por objetos materiais (pincel, livro didático, maquete, globo terrestre, entre outros) ou imateriais (tonalidade da voz e expressões corporais); e, também, por recursos direcionados aos formatos eletrônicos, tais como microcomputadores, *datashow* e GPS (Fiscarelli, 2007).

A Geografia escolar enfrenta o desafio constante de tornar conceitos espaciais abstratos em conhecimentos concretos e significativos para os estudantes. Tradicionalmente, essa disciplina tem se apoiado em mapas estáticos e representações bidimensionais que, embora bastante úteis, limitam a compreensão da dinâmica espacial. As geotecnologias rompem com essas limitações ao permitirem visualizações tridimensionais, análises temporais e interações dinâmicas com o espaço geográfico. Como afirma Fitz (2008, p. 11), “as geotecnologias podem ser entendidas como as novas tecnologias ligadas às geociências e correlatas, as quais trazem avanços significativos em ações de planejamento e gestão do espaço geográfico”.

A integração das geotecnologias no ensino de Geografia pressupõe uma compreensão da cartografia escolar como campo de interface entre teoria e prática. Como destacam Castrogiovanni e Silva (2020, p. 37):

A Cartografia Escolar é um encontro entre a Cartografia e a Geografia numa dança através do ritmo de caminhos metodológicos, que traz em seu bojo, preocupações com o processo do ensino-aprendizagem do mapa e de outras formas de representar, considerando o desenvolvimento intelectual do aluno'. Essa perspectiva reforça a importância de recursos como o Google Earth, que materializam representações espaciais dinâmicas, alinhadas às noções cognitivas dos estudantes.

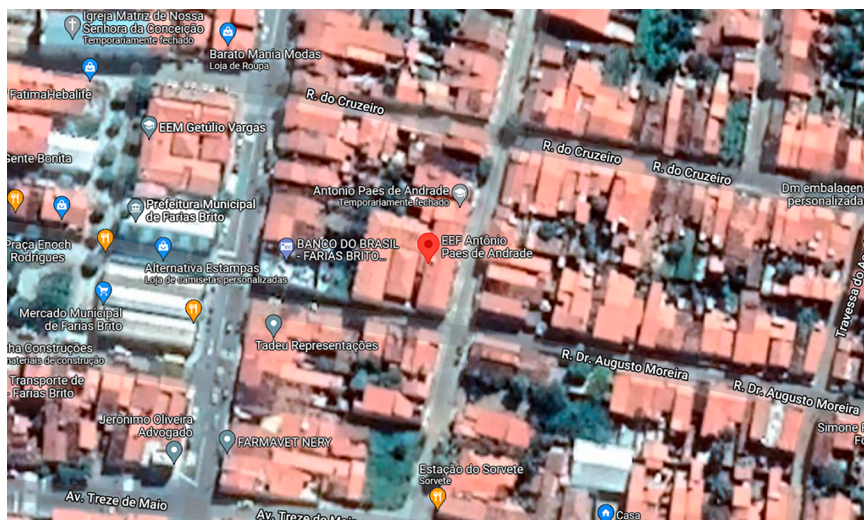
Ensino de Geografia, cartografia escolar e geotecnologias: trajetórias conceituais e metodológicas

O estudo sobre as geotecnologias como recurso didático no ensino de Geografia para o ensino fundamental II é resultante de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizada na Escola de Ensino Fundamental Antônio Paes de Andrade, localizada no município de Farias Brito-CE (Figura 1). Nesse sentido, serão discutidos os fundamentos conceituais que embasam essa abordagem, bem como as metodologias adequadas para sua implementação, além dos resultados obtidos a partir das atividades práticas realizadas.

A escolha dessa escola como campo de estudo não foi aleatória: durante observações preliminares nas aulas do estágio supervisionado, constatou-se

que, apesar da disponibilidade de infraestrutura tecnológica básica, as geotecnologias eram pouco utilizadas nas aulas de Geografia, representando uma oportunidade para investigação e possível intervenção.

Figura 1 - Recorte espacial da Escola de Ensino Fundamental Antônio Paes de Andrade



Fonte: Google Earth.

O problema central que orientou a investigação partiu da seguinte indagação: de que forma podem ser utilizadas as geotecnologias como recurso didático nas aulas de Geografia no ensino fundamental II? Para respondê-la, estabeleceram-se objetivos de estudo que incluíram: identificar os conteúdos curriculares relacionados com a temática de pesquisa indicados nos livros didáticos de Geografia; conhecer as metodologias utilizadas nas aulas de Geografia em torno da temática; e analisar possíveis metodologias e recursos didáticos que podem ser utilizados nas aulas de Geografia.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se em três pilares principais: (I) na concepção de alfabetização cartográfica proposta por Passini (2012), que entende o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de mapas como processo fundamental para a compreensão do espaço geográfico; (II) no entendimento sobre educação cartográfica apresentado nas contribuições de Richter (2011), que destaca a importância das noções espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas) para a formação do pensamento geográfico; e (III) no reconhecimento das aplicações educacionais das geotecnologias,

apresentado nos estudos de Fitz (2008) e Maio (2004), que demonstram seu potencial para ressignificar as práticas pedagógicas tradicionais.

Percursos metodológicos

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa que combinou pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Iniciou-se com um levantamento detalhado da literatura especializada, seguido pela análise dos livros didáticos de Geografia da coleção “Vontade de Saber Geografia” (Figura 2). Essa coleção, elaborada pela autora e profissional Neiva Camargo Torrezani, foi publicada pela editora Quinteto Editorial em 2018 e adotada pela escola, com especial atenção para os conteúdos relacionados à cartografia e às geotecnologias. Paralelamente, aplicaram-se questionários à professora de Geografia para compreender suas percepções e práticas em relação a essas ferramentas. Como etapa final, desenvolveram-se e testaram-se propostas de atividades utilizando o *software Google Earth*, selecionado por sua acessibilidade e versatilidade pedagógica.

Figura 2 - Coleção Vontade de Saber Geografia



Fonte: Coleção Vontade de Saber Geografia.

A análise dos livros didáticos foi conduzida mediante um rigoroso processo metodológico, iniciando pelo exame minucioso da coleção “Vontade de Saber Geografia” (Figura 2). Adotada pela instituição de ensino investigada. O estudo desenvolveu-se a partir de um levantamento dos conteúdos referentes às geotecnologias presentes nos volumes correspondentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Para tanto, estabeleceram-se critérios analíticos específicos que possibilitaram uma avaliação sistemática de três dimensões essenciais: a frequência de abordagem, a profundidade conceitual e a contextualização prática dessas tecnologias no material didático.

Da análise do material didático

O processo de análise envolveu, inicialmente, a identificação e a catalogação de todas as menções explícitas às geotecnologias ao longo dos quatro volumes da coleção. Essa etapa contemplou o reconhecimento de referências a ferramentas como SIG, GPS, sensoriamento remoto e imagens de satélite, bem como a localização das seções em que esses conteúdos estavam inseridos. Paralelamente, foi realizada uma avaliação qualitativa das atividades propostas, com sua classificação quanto ao tipo (teóricas ou práticas) e à adequação em relação aos objetivos de aprendizagem.

Um aspecto importante da metodologia foi o cruzamento desses dados com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificando especificamente a correspondência com habilidades relacionadas ao pensamento espacial e ao uso de tecnologias geográficas. Essa etapa permitiu identificar se e como os livros didáticos atendiam às exigências curriculares oficiais no que diz respeito à abordagem das geotecnologias.

A análise dos livros foi conduzida a partir de estratégias comuns que incluíram: leitura integral dos capítulos relevantes; identificação e registro dos conteúdos sobre geotecnologias; e identificação e avaliação das atividades propostas. Posteriormente, os resultados foram consolidados e discutidos cuidadosamente para garantir a consistência das informações. Esse procedimento permitiu identificar padrões na distribuição dos conteúdos ao longo da coleção, como a concentração de abordagens mais detalhadas sobre geotecnologias no volume do 6º ano em comparação com os demais.

Além da análise dos livros dos alunos, foram examinados os manuais do professor disponíveis no *site* do Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD) do ano de 2020, com especial atenção para as orientações metodológicas e sugestões de atividades complementares relacionadas ao uso de tecnologias no ensino de Geografia. Essa etapa foi fundamental para compreender como os autores da coleção recomendavam o trabalho com esses conteúdos em sala de aula.

Todo o processo de análise foi documentado através de registros detalhados que incluíram anotações sobre as páginas e seções relevantes, exemplos de atividades significativas e observações críticas sobre as abordagens adotadas nos materiais didáticos. Essa documentação minuciosa serviu como base para a elaboração do relatório final sobre os resultados da análise, garantindo que todas as conclusões estivessem ancoradas em evidências concretas extraídas dos próprios livros didáticos.

Os resultados da análise dos livros didáticos revelaram que, embora a coleção adotada pela escola contemple conteúdos relacionados às geotecnologias, sua abordagem ocorre de forma desigual ao longo dos volumes. O livro do 6º ano destaca-se por dedicar um capítulo inteiro à cartografia e à representação do espaço geográfico, incluindo tópicos específicos sobre fotografias aéreas, imagens de satélite e GPS. Nessas seções, a autora demonstra preocupação em articular o uso dessas tecnologias aos conteúdos curriculares, como, por exemplo, na abordagem do GPS, associada aos estudos de coordenadas geográficas e orientação espacial.

No entanto, nos volumes subsequentes, que compreendem do 7º ao 9º ano, observa-se que o tratamento dado às geotecnologias se torna progressivamente mais superficial e menos sistematizado, limitando-se, em grande medida, ao uso de imagens de satélite como recursos meramente ilustrativos e complementares aos conteúdos abordados. Nesse contexto, percebe-se a ausência de propostas de atividades práticas que possibilitem aos estudantes explorar, de forma mais aprofundada, o potencial analítico dessas ferramentas no entendimento do espaço geográfico.

Essa descontinuidade no tratamento do tema mostra-se particularmente evidente no livro do 8º ano, no qual as abordagens relacionadas às geotecnologias são praticamente inexistentes, mesmo em capítulos que discutem temas como urbanização e transformações no espaço geográfico. Trata-se de conteúdos que, por sua natureza, apresentam grande potencial para serem trabalhados com o apoio de ferramentas como SIG e sensoriamento remoto, o que reforça ainda mais a lacuna identificada ao longo da coleção.

A única exceção aparece no 9º ano, com uma breve menção aos *drones* como ferramenta de mapeamento, porém sem aprofundamento sobre suas aplicações pedagógicas. Essa inconsistência na progressão dos conteúdos tecnológicos ao longo da coleção representa uma lacuna significativa, especialmente quando contrastada com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que enfatizam o desenvolvimento progressivo do pensamento espacial mediado por geotecnologias em todos os anos do ensino fundamental.

Em síntese, os resultados da análise dos livros didáticos revelaram uma discrepância significativa na abordagem das geotecnologias ao longo da coleção, com o 6º ano apresentando um tratamento mais aprofundado em comparação aos demais volumes. Essa constatação ganha maior relevância quando contrastada com os dados obtidos através do questionário aplicado à professora de Geografia da referida escola.

O questionário foi estruturado com oito perguntas, sendo estas com alternativas de escolhas abertas, elaboradas para investigar, sobretudo, três aspectos principais: o conhecimento docente sobre geotecnologias, suas práticas pedagógicas e a percepção sobre a importância desses recursos. O questionário foi encaminhado para a professora de Geografia responsável pelos anos finais do ensino fundamental na escola pesquisada.

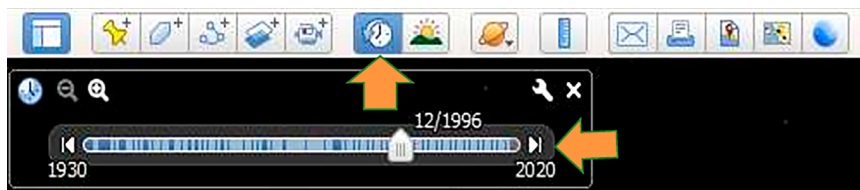
A coleta ocorreu durante o período letivo regular, garantindo que as respostas refletissem a realidade das práticas em sala de aula. As questões abordaram desde a disponibilidade de recursos tecnológicos na escola até as metodologias adotadas para trabalhar com geotecnologias, passando pela análise das dificuldades encontradas pelos alunos. Para cada pergunta fechada, foram estabelecidas categorias predefinidas de resposta baseadas nos objetivos da pesquisa, enquanto as perguntas abertas permitiram à docente complementar com informações conforme sua experiência.

Os dados coletados através do questionário aplicado à professora de Geografia revelaram uma situação paradoxal. Por um lado, a docente reconhece a importância das geotecnologias, afirmando que estas “são muito importantes para as aulas de Geografia, pois proporcionam o entendimento cognitivo e viabilizam condições mais diversificadas da prática geográfica”. Por outro lado, admite não as utilizar regularmente em suas aulas, justificando essa lacuna com argumentos como a “falta de acessibilidade por parte das escolas” e a “distração dos alunos”. Essa contradição entre reconhecimento de valor

e utilização efetiva parece ser comum em muitas escolas brasileiras, como apontam estudos anteriores (Silva *et al.*, 2014).

Diante desse diagnóstico, desenvolveram-se e testaram-se duas propostas de atividades com o *Google Earth* que se mostraram particularmente eficazes. A primeira atividade utiliza a ferramenta “imagens históricas” (Figura 3), permitindo aos alunos comparar transformações no espaço geográfico ao longo do tempo.

Figura 3 - Ferramenta de imagens históricas do *Google Earth*



Fonte: *Google Earth* (Adaptado pelos autores).

Para a realização da atividade, o professor deve inicialmente selecionar o conteúdo temático a ser trabalhado, garantindo sua adequação ao currículo escolar. Em sala de aula, é fundamental contextualizar os processos de transformação ambiental, diferenciando claramente as mudanças naturais daquelas decorrentes da ação humana, além de estabelecer os objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar.

Em seguida, os alunos devem ser conduzidos à sala de informática, onde todos os computadores devem ter acesso ao *Google Earth*, seja pela versão instalada ou via navegador, com conexão estável à internet para garantir o carregamento adequado das imagens. Recomenda-se organizar os alunos em duplas ou trios para otimizar o uso dos equipamentos e favorecer a colaboração.

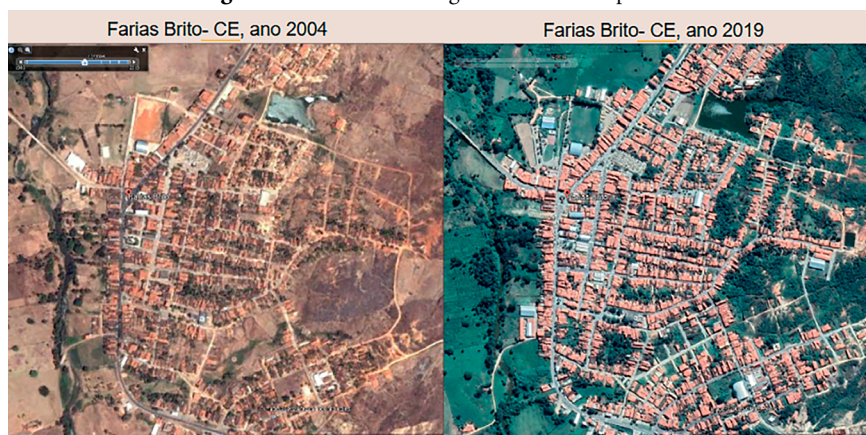
No momento prático, o professor deve apresentar as funcionalidades básicas do *software*, com ênfase na ferramenta de imagens históricas (acessível pelo ícone do relógio), demonstrando os comandos de navegação, *zoom* e inclinação. É importante selecionar uma área de estudo que seja familiar aos alunos, como o município onde residem ou o entorno da escola, pois isso aumenta o engajamento e facilita a compreensão das transformações. Como exemplo, pode-se utilizar o município de Farias Brito, mostrando na prática como realizar a comparação entre diferentes anos.

A etapa seguinte consiste em guiar os alunos na análise temporal. Eles devem delimitar uma área específica para observação — como um bairro,

um rio ou uma zona urbana/rural — e definir parâmetros claros de análise, como mudanças no uso do solo, cobertura vegetal ou expansão urbana. Recomenda-se selecionar um intervalo de tempo considerável (por exemplo, entre 2004 e 2019) para que as alterações sejam significativas e facilmente identificáveis, como mostra o exemplo da Figura 4. Os alunos devem comparar as imagens, registrar as mudanças observadas e discutir suas possíveis causas e impactos, relacionando-as com os conceitos teóricos abordados previamente.

Esse procedimento não apenas desenvolve habilidades técnicas no uso de geotecnologias, mas também estimula o pensamento crítico sobre as transformações ambientais e sua relação com a ação humana, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Figura 4 - Ferramenta imagens históricas na prática



Fonte: *Google Earth*.

O quinto passo é solicitar que os alunos observem e anotem elementos visíveis nas imagens, como: ocupação humana, mudanças na vegetação, processos de urbanização, industrialização e organização do território.

Durante a atividade, o professor pode levantar questões como:

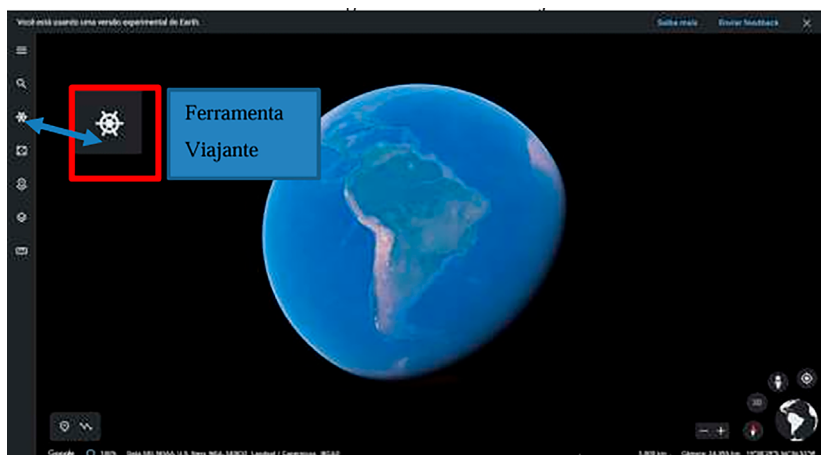
- Quais mudanças na vegetação podem ser observadas nas duas datas?
- Em qual data há maior presença de pontos de venda? Eles estão concentrados na zona urbana ou rural?
- Onde ocorreu maior crescimento de construções no município/cidade?

Essas perguntas ajudam os alunos a compreender melhor processos como a urbanização, industrialização e os impactos ambientais locais.

Com essa atividade, é possível abordar diversos conteúdos geográficos a partir do espaço vivido pelos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada com a realidade em que estão inseridos, além de exercitar a alfabetização cartográfica nos discentes.

A segunda atividade explora o recurso “Viajante” do *Google Earth* na versão *Web* (Figura 5), focando especificamente no tema das mudanças climáticas. Através do atalho “Planeta em aquecimento”, os alunos podem visualizar e comparar imagens de geleiras, lagos e florestas em diferentes períodos, compreendendo concretamente os impactos do aquecimento global. Essa abordagem não apenas torna conceitos científicos abstratos mais palpáveis, mas também desenvolve habilidades importantes como análise comparativa, interpretação de dados visuais e pensamento crítico sobre questões ambientais.

Figura 5 - Ferramenta Viajante do *Google Earth* versão *Web*



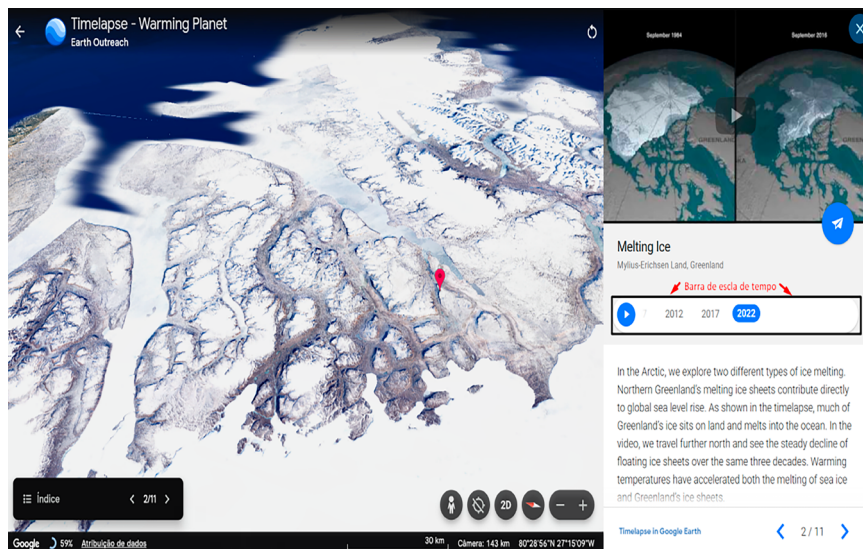
Fonte: *Google Earth* Versão *Web* (Adaptado pelos autores).

A exploração do atalho “Planeta em aquecimento” (Figura 6) no *Google Earth* representa uma das aplicações mais potentes das geotecnologias para o ensino de temas ambientais contemporâneos. Como destacado por Garção e Fonseca (2016), a visualização dinâmica de transformações espaço-temporais permite aos alunos desenvolverem o que Passini (2012) denomina de “alfabetização cartográfica tridimensional”, indo além da simples leitura de mapas estáticos.

Ao acessar esse recurso, os estudantes podem observar não apenas o aquecimento que acarreta mudanças naturais de um dado local entre 1984 e 2022, mas também analisar padrões espaciais complexos, como o aumento das áreas urbanas em regiões costeiras vulneráveis ou a alteração na cobertura vegetal de biomas sensíveis.

O professor pode utilizar essas imagens para atividades que desenvolvam tanto habilidades cartográficas quanto consciência ambiental. Ao comparar as mudanças na Groenlândia entre 1984 e 2022 (Figura 6), os alunos não apenas observam o derretimento das geleiras, mas aprendem a relacionar fenômenos locais com processos globais. Como sugere a BNCC (Brasil, 2018), essa abordagem permite trabalhar simultaneamente a escala geográfica e o pensamento crítico. A atividade pode ser adaptada por série: no 6º ano, focando na descrição das mudanças; no 9º ano, avançando para análises de causas e consequências. Essa progressão, alinhada com Richter (2011), desenvolve gradualmente as noções espaciais dos estudantes, desde a simples observação até a interpretação complexa do espaço geográfico.

Figura 6 - Características do atalho: Planeta em aquecimento



Fonte: *Google Earth Versão Web* (Adaptado pelos autores).

É fundamental que o professor estimule questionamentos como: “Quais fatores humanos e naturais contribuem para essas transformações?” ou “Como essas mudanças impactam as comunidades locais?”. Além disso, é

possível abordar temas como urbanização e vegetação, observando o crescimento das cidades e da vegetação em diferentes locais. A proposta contribui, especialmente, para a exploração de conteúdos ligados ao aquecimento global de forma imediata e dinâmica, utilizando um recurso tecnológico atrativo que favorece a mediação do conhecimento nas aulas de Geografia.

As reflexões finais dessas proposições de atividades apontam que o verdadeiro potencial transformador das geotecnologias na educação geográfica reside na combinação de três principais fatores: qualidade dos recursos tecnológicos; formação docente para seu uso pedagógico; e integração curricular significativa.

Quando esses elementos se articulam, como no caso da atividade com o “Planeta em aquecimento”, os resultados vão além do ensino de conteúdos específicos que permitem ser desenvolvidos nos estudantes.

Em resumo, a experiência com o *Google Earth* demonstrou que as geotecnologias, mais do que ferramentas técnicas, são poderosas plataformas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Seu uso adequado pode transformar a maneira como os estudantes compreendem e se relacionam com o espaço, informando-os e preparando-os para os complexos desafios socioambientais do século XXI.

Retomando o ponto de partida da pesquisa, buscou-se responder à questão central: “De que forma podem ser utilizadas as geotecnologias como recurso didático nas aulas de Geografia no ensino fundamental II?”. Com base nisso, foram definidos os caminhos metodológicos que possibilitaram compreender o uso das geotecnologias na Escola de Ensino Fundamental Antônio Paes de Andrade.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico, que fundamentou teoricamente a pesquisa e contribuiu para o aprofundamento nos conceitos e na formulação de propostas. A aplicação de um questionário à professora de Geografia permitiu conhecer o contexto de atuação docente e identificar lacunas relacionadas à utilização das geotecnologias nas aulas, atendendo ao objetivo de conhecer as metodologias adotadas.

A análise dos livros didáticos revelou como os conteúdos sobre geotecnologias são apresentados e quais metodologias são sugeridas, contribuindo para o entendimento das propostas pedagógicas disponíveis. A proposição de atividades com o uso do *Google Earth* representou a etapa mais desafiadora, sendo essencial para atender ao objetivo de sugerir metodologias e recursos didáticos inovadores.

As sugestões apresentadas visam incentivar os professores de Geografia a utilizarem as geotecnologias como recurso complementar às práticas pedagógicas, especialmente em conteúdos de cartografia. Ressalta-se que tais propostas devem ser vistas como sugestões flexíveis, e não como modelos fixos.

Por fim, a pesquisa proporcionou reflexões sobre o ensino de Geografia, considerando os materiais curriculares, os documentos oficiais e a prática docente. O desenvolvimento do trabalho representou um avanço significativo na formação do pesquisador enquanto futuro professor, ao possibilitar um olhar investigativo e reflexivo sobre sua própria prática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216070/001119409.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 out. 2022.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007. DOI: 10.21723/riace.v2i1.454. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FITZ, Paulo Roberto. **Geoprocessamento sem complicação**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

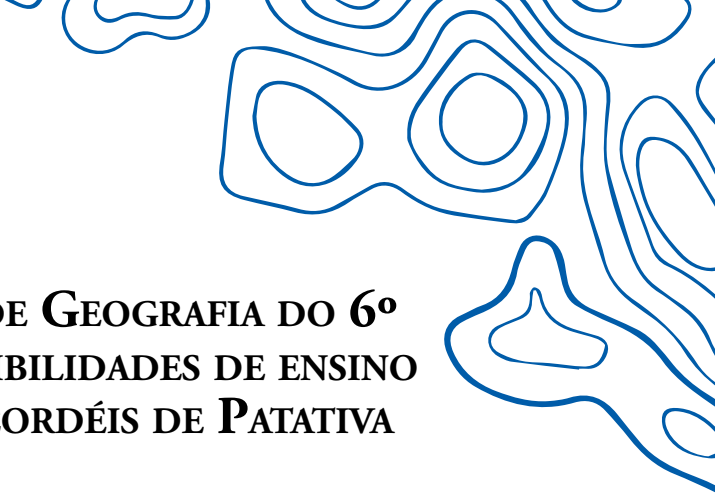
GARÇÃO, Diego Santos; FONSECA, José Antunes Reis. O uso do Google Earth como ferramenta educacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 10, 2016, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, p. 1-12, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8947/11/10.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MAIO, Angélica Carvalho di. **Geotecnologias digitais no ensino médio: avaliação prática de seu potencial**. 2004. 172 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100075/dimaio_ac_dr_rcla.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHTER, Dênis. **O mapa mental no ensino de Geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109202/ISBN9788579832277.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Limara Monteiro da *et al.* Geografia e a cartografia escolar no ensino básico: uma relação complexa – percursos e possibilidades. *In*: ENCONTRO DE PRÁTICA DE ENSINO DE Geografia DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/LIMARA-MONTEIRO-DA-SILVA-e-ANTONIO-CARLOS-CASTROGIOVANNI.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.



CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA DO 6º ANO E AS POSSIBILIDADES DE ENSINO ATRAVÉS DOS CORDÊIS DE PATATIVA DO ASSARÉ

*Mateus Ferreira Barbosa
Antonio Marcos Gomes da Silva*

Introdução

No contexto geográfico, é possível perceber a relação homem-natureza a partir de modificações e construções espaciais nos aspectos que envolvem a sobrevivência. A Geografia, que se preocupa com as questões do espaço e de como os grupos humanos se correlacionam nele — quer pela força de trabalho, quer pelos indícios culturais —, tem discutido amplamente tais questões por meio de categorias inerentes às práticas sociais e às formas de organização humana, tais como lugar, território, paisagem e região.

O cordel é um tipo textual que se confunde com o formato físico do livro. Os chamados folhetos de cordel, que desde a Idade Média circundam o imaginário europeu, cruzaram o Oceano Atlântico, trazidos pelos portugueses, e aportaram nas terras do Brasil, constituindo-se como um dos gêneros textuais com base na oralidade e na memória a anunciar as espacialidades nordestinas. Desde quando o paraibano Leandro Gomes de Barros¹ sistematizou as poesias orais declamadas e cantadas pelos repentistas e cantores de viola, no limiar do século XIX, esse gênero, além de ganhar mais leitores e ser o porta-voz dos modos de vida nordestinos, tornou-se um importante instrumento de iniciação poética de muitos cordelistas pelos agrestes, sertões e caatingas.

¹ Leandro Gomes de Barros nasceu no sítio Melancia, no município de Pombal (PB), em 19 de novembro de 1865, e faleceu em Recife (PE), em 4 de março de 1918. Foi o primeiro a escrever e editar histórias versadas em folhetos (Medeiros, 2002, p. 17).

Dentre esses proeminentes poetas, inspirados no modo de ser sertanejo das caatingas, das brenhas e das bibocas, o qual certamente recebeu a influência de Leandro, um dos mais proeminentes nos sertões cearenses foi Antônio Gonçalves da Silva (Patativa do Assaré). Os folhetos escritos por Patativa do Assaré destacam-se, em grande medida, por toda a narrativa emotiva empregada, que se mistura com a crítica voraz à condição de vida dos sertanejos — como nas obras *A morte de Nanã*, *Mãe preta*, *Emigração* e *A triste partida*. Esses escritos trazem as concepções sensíveis à categoria lugar, pois é nessa dimensão espacial em que as pessoas constroem um espaço de vivência que reflete um sentimento de afetividade. As obras de Patativa do Assaré são, por assim dizer, uma alusão afetiva ao lugar² e, ao mesmo tempo, por serem afetuosas e pelo fato de o poeta o conhecer tão bem, expressam-no contextualizada e criticamente.

Nesse sentido, o ato de ensinar Geografia no 6º ano, no contexto espacial da Escola de Ensino Fundamental Luíza Barbosa de Lima e Silva, em Araripe-CE — extremo oeste do Cariri cearense, em meio à aridez da caatinga, berço regional do poeta Patativa do Assaré —, deu-se de maneira significativa³ ao se relacionarem metodologicamente os temas e conteúdos geográficos das aulas com as temáticas empregadas nas narrativas dos cordéis de Patativa do Assaré. Os folhetos *A triste partida* e *Cante lá que eu canto cá*, elencados para se pensar o ensino dos conteúdos na Escola Luíza Barbosa de Lima e Silva, aproximam-se da realidade vivenciada pelos estudantes, o que gera nos alunos uma compreensão e assimilação das noções conceituais de lugar.

Assim, o entendimento tende a ser mais eficiente com o auxílio dos cordéis do poeta Patativa do Assaré nas aulas de Geografia. Optou-se por esco-

2 [...] no caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território; mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado, marcadas por aquilo que TUAN (1980) chamou de “topofilia” (e, por que não acrescentar, antes por “topofobia” que por “topofilia” em certos casos...) (Souza, 2013, p. 115).

3 [...] uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitrária e não-literal. Um material com essa característica é dito potencialmente significativo. A condição de que o material seja potencialmente significativo envolve dois fatores principais, ou duas condições subjacentes, quais sejam: a natureza do material, em si; e a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz. Quanto a natureza material, ele deve ser logicamente significativo ou ter significado lógico, isto é, ser suficientemente não-arbitrário e não aleatório, de modo que possa ser relacionado, de forma substantiva e não-arbitrária, a ideais correspondentemente relevantes, que se situem dentro do domínio da capacidade humana de aprender. No que se refere à natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, nela devem estar disponíveis os conceitos subsunçores específicos, com os quais o novo material poderá se relacionar (Moreira, 1999, p. 20-21).

lher os cordéis para além de um mero recurso didático, justamente por haver, por parte dos pesquisadores, a atuação prática como cordelistas e, ao mesmo tempo, por se enxergar, na verve de Patativa, uma esperança literária e poética, no sentido de que, “[...] aquilo que estamos a ensinar pode desencadear o preconceito racial, a intolerância para com certas opções sexuais, a justificativa dos sistemas de poder instituído, as máscaras sociais que estão postas atrás do discurso dos que teimam em não aparecer” (Sousa Neto, 2008, p. 26).

Assim, também a partir da prática docente na escrita de cordéis e, também, das experiências nos estágios supervisionados, é que novas problemáticas surgiram: quais metodologias e linguagens os professores de Geografia da Escola Luiza Barbosa, em Araripe-CE, utilizam para ensinar a categoria de lugar no 6º ano? Diante do contexto em que os alunos e a escola se inserem, os professores fazem uso da literatura de cordel nas aulas de Geografia? O objetivo deste trabalho é compreender as abordagens do conceito de lugar através dos cordéis de Patativa do Assaré e a sua possibilidade de uso em sala de aula, no sentido de estabelecer o lugar do poeta na perspectiva da realidade dos alunos, advinda da concepção conceitual do lugar no livro didático de Geografia e as indicações dos recursos didáticos para a prática educativa.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa apresenta como característica um estudo de caso. O trabalho parte da identificação de problemas de ensino dos conteúdos de Geografia numa escola pública na cidade de Araripe-CE, e visa apontar sugestões para superar as lacunas de ensino no que diz respeito ao uso da literatura de cordel na sala de aula. O estudo de caso se preocupa com os diversos fatores em distintas áreas do conhecimento, considerando-se um meio utilizado para entender “como” e “por que” de fato determinado processo é feito. Isso ocorre a partir do momento em que o pesquisador procura investigar um determinado fenômeno em meio a um contexto da vida real, sendo pertinentes ao estudo de caso as discussões de Veloso e Menegasso (2010).

Nesse sentido, metodologicamente, para se ter a noção de como se ensina Geografia na educação básica, foi necessário observar as aulas na turma do 6º ano. Assim, as observações se deram a partir de oito aulas de 50 minutos. Essas observações surgem da pergunta de como se ensina Geografia na educação básica, no 6º ano, sobretudo o conteúdo de lugar.

Diante das observações e da interação dos alunos, analisaram-se dois folhetos — *A triste partida* e *Cante lá que eu canto cá*, de autoria de Patativa do Assaré —, sob a perspectiva da utilização dessas obras e das suas possibilidades no ensino de Geografia.

Assim, as observações foram registradas em um diário de bordo das aulas de Geografia; a análise dos conteúdos geográficos para o 6º ano foi feita no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no livro didático utilizado na Escola Luiza Barbosa de Lima e Silva. Com isso, constataram-se lacunas quanto ao uso da literatura de cordel e ao contexto do ensino dos conteúdos, cenário o que direcionou o trabalho a analisar duas obras de Patativa do Assaré como sugestão de tratamento metodológico voltado para o 6º ano do ensino fundamental.

Lugar, lugares à Geografia

No tocante ao ensino de Geografia, é importante que o aluno compreenda o espaço em que vive, constrói e no qual cria laços afetivos, com tudo aquilo que o seu lugar oferece, da sua cultura aos aspectos naturais. Muitas vezes, a articulação entre o saber instituído e o instituinte, no processo de escolarização, dá-se no diálogo com as múltiplas linguagens no ensino; dentre elas, destaca-se a literatura de cordel. Barros (2013, p. 11), por exemplo, aponta que “o uso de versos de cordel como metodologia de ensino de Geografia aprimora a capacidade criativa do aluno e o conduz a uma reflexão sobre o seu lugar”. Partindo da premissa de que os folhetos possibilitam uma melhor compreensão do mundo vivido pelo aluno, vale ressaltar que essa relação se apresenta de forma uniforme quando se trata da relevância do lugar para o processo de ensino-aprendizagem, algo considerado primordial em Geografia, visto que dá ênfase à compreensão do mundo e da realidade do discente (Azevedo; Olanda, 2018).

Assim, a linguagem utilizada pelos cordelistas gera, em quem lê o folheto, uma certa identificação, tanto com os elementos enunciados nas estrofes e nos versos como pelo próprio linguajar; ou seja, desperta um sentido de identidade. Segundo Castrogiovanni, Kaercher e Callai (2000), a identidade é um ponto essencial para o sujeito construir o seu lugar. Assim, estudar os lugares deve partir da compreensão do fator estrutural, dos sentimentos criados por meio do convívio e das paisagens existentes nesse espaço, no qual os alunos estão incluídos ou com o qual estabelecem relações que definem o próprio lugar. Santos (2010) argumenta que a realidade dos alunos possibilita

a aprendizagem em sala de aula. Isso ocorre por meio da Geografia ensinada, promovendo um equilíbrio entre esses pontos e levando em consideração a realidade dos discentes e sua relação com o meio cultural e social. Na Geografia, o lugar tem a dimensão do espaço em que o homem desenvolve o seu meio de sobrevivência vinculado ao seu cotidiano. É no lugar que as pessoas estudam, trabalham, desenvolvem inúmeras atividades e constroem relações com outros indivíduos, conforme destacam Sene e Moreira (2018).

Para Souza (2013), o lugar tem significado pertinente aos estudos de Geografia. No entendimento do lugar em Geografia, alguns fatores devem ser percebidos na busca pelas explicações que modificam o lugar, interna e externamente, elaborando-se, dessa forma, o estudo que favorece a compreensão do seu conceito (Castrogiovanni; Kaercher; Callai, 2000).

Através dos argumentos de Souza (2013), é possível perceber, na ciência geográfica, que o lugar distingue-se do território, uma vez que este envolve poder simbólico e dinâmicas de dominação, enquanto o lugar trata do envolvimento dos sujeitos, suas identidades e vínculos afetivos constituídos em seu espaço vivido, além das construções culturais. Conforme apontam Castrogiovanni, Kaercher e Callai (2000, p. 100), esse debate é fundamental no que diz respeito ao ensino de lugar, no processo educativo escolar. Assim, considera-se o professor de Geografia como pesquisador de sua prática, já que cada conteúdo a ser ministrado atende, minimamente, às suas investigações, englobando tanto a necessidade de se ensinar determinados conteúdos de Geografia bem como a relevância de articulá-los considerando os recursos didáticos e as linguagens, como a literatura.

Geografia e literatura para ensinar conteúdos geográficos

A relação entre a Geografia e a literatura proporciona um caminho rico em conhecimento, auxiliando a pensar o espaço a partir do contexto de uma obra, ao passo que os autores criam imagens sobre determinadas realidades. Na visão de Marc Brosseau (2007, p. 17): “O interesse dos geógrafos pela literatura não é novo”. Assim, se a Geografia tem como premissa estudar as espacialidades, as produções literárias são premissas de sentidos espaciais e, nesse sentido, configuram-se como fontes quase inesgotáveis enquanto objetos de investigações geográficas, afinal, há literatura e oralidade em quase todas as culturas em redor do mundo. Para Cavalcante (2019, p. 19), “A Geografia humanista, portanto, tem ampla visão que a pessoa humana é capaz de fazer”.

Isso reforça a ideia de que a aproximação entre Geografia e literatura é significativa quando as obras literárias narram os lugares, pois nelas se evidenciam aspectos culturais, sociais e naturais (Rodrigues, 2019).

No tocante à Geografia e à literatura, conforme indica Amorim Filho (2008) *apud* Chaves e Carneiro (2022), o contexto da temporalidade na Grécia Antiga estabelece o entendimento de suas origens. É justamente na Grécia que a Geografia é vista como um fator essencial acerca da criação de trabalhos voltados à literatura, apresentando aspectos que descreviam elementos para ajudar na formação das pessoas. No espaço escolar, preenchido pelas relações entre os alunos e o professor, ambos devem desenvolver funções distintas, com foco em suas aplicabilidades, para que sejam beneficiados pelo campo do ensino (Almeida *et al.*, 2021).

O uso do cordel em sala de aula busca desempenhar um papel de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo porque o cordel tem sua pertinência e importância junto ao povo e para o povo, no sentido da aclamação dessa poesia em várias camadas sociais do Nordeste brasileiro. É oportuno registrar que “a poesia de cordel, dizem os especialistas, é uma poesia escrita para ser lida, enquanto o repente ou o desafio é a poesia feita oralmente, que mais tarde pode ser registrada por escrito” (Athayde, 2016, p. 7).

Segundo Santos (2015), a literatura de cordel é vista como uma ferramenta interdisciplinar que pode ser trabalhada com o intuito de enriquecer as metodologias aplicadas em sala de aula, podendo ajudar no desempenho da leitura. Além disso, o professor tem a possibilidade de levar para os alunos temas diferentes, gerando atividades participativas como leituras coletivas, debates, cordel falado, produções de cordéis e declamações de poemas, tudo isso articulado às noções conceituais de lugar.

O cordel pode ser um recurso didático por ampliar as discussões sobre temas e conceitos geográficos (Santos, 2018), considerando a diversidade dos temas escritos nos folhetos. Para Santos (2015), o uso do cordel nas aulas pode proporcionar o gosto pela leitura por parte do discente, pelo fato de se trabalhar com um recurso que apresenta um formato diferente em sua estrutura, abordando o imaginário por meio de uma literatura popular com rima, métrica e oração. Landim Neto e Barbosa (2010, p. 2) afirmam: “O ensino de Geografia deve permitir aos educandos uma análise crítica da realidade [...]”. Considerando a afirmativa desses autores, sob a ótica deste trabalho, os folhetos de cordel nas aulas de Geografia possibilitam tratar de vários con-

teúdos geográficos de modo crítico, dinâmico e criativo. Para Queiroz, Silva e Moreno (2020, p. 19), “A Literatura de Cordel, como uma linguagem na sala de aula, aumenta a possibilidade de fazer com que o aluno observe um determinado tema de forma mais objetiva e dinâmica”.

Compreender como se ensina Geografia para florescer poesia

O interesse em saber como se deu o processo de ensino dos conteúdos de Geografia conduziu a investigação a observar os procedimentos metodológicos no contexto de ensino na Escola Luiza Barbosa de Lima, em Araripe-CE. O intuito era saber as articulações possíveis com a literatura de cordel, principalmente considerando os conteúdos de clima, solo e região.

Assim, foram observadas oito aulas de 50 minutos no 6º ano do ensino fundamental II, entre os meses de outubro e novembro de 2022 (Tabela 1).

Tabela 1 - Cronograma de observação das aulas de Geografia

DATA DA OBSERVAÇÃO	CONTEÚDO ENSINADO	SÉRIE	HORAS DE OBSERVAÇÃO	RECURSOS DIDÁTICOS
21 out. 2022	Unidade 4: Clima e vegetações naturais; Percurso 13: O clima e seus fatores geográficos.	6º ano	Duas aulas de 50 minutos	Livro didático
11 nov. 2022	Percurso 14 “Os climas do mundo e do Brasil”; Aplicação de uma atividade de cinco questões.	6º ano	Duas aulas de 50 minutos	Livro didático
18 nov. 2022	Correção da atividade; Percurso 15: Terra: grandes paisagens vegetais naturais.	6º ano	Duas aulas de 50 minutos	Data show, notebook
21 nov. 2022	Revisão dos conteúdos	6º ano	Duas aulas de 50 minutos	Livro didático

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Das observações das aulas, notou-se que os recursos que mais se destacam para ensinar os conteúdos são os livros didáticos e os recursos midiáticos digitais, como *datashow* e computador. Constatou-se também que, embora o livro seja o principal recurso, os professores tendem a contextualizar os assuntos em relação à realidade dos estudantes, o que melhora a assimilação

do conteúdo ministrado e, conseqüentemente, torna pertinente o aprofundamento com as poéticas de Patativa do Assaré, como será demonstrado no item a seguir.

Cordéis de Patativa e o ensino de Geografia

Diante das observações e do registro em diário de bordo das aulas de Geografia, da análise dos conteúdos geográficos indicados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e da análise do livro didático utilizado na Escola Luiza Barbosa de Lima e Silva, constataram-se lacunas quanto ao uso da literatura de cordel e ao contexto do ensino dos conteúdos, cenário o que direcionou a pesquisa a analisar duas obras de Patativa do Assaré como sugestão de tratamento metodológico voltado para o 6º ano do ensino fundamental. Nesse direcionamento, optou-se por analisar dois poemas de Patativa do Assaré com o intuito de aproximá-los da discussão de lugar. Assim, para o uso de tais poemas, parte-se de um trabalho de pesquisa para levantar informações preliminares sobre o poeta e, conseqüentemente, para que se possa perceber a estrutura dos poemas quanto à rima, à métrica e à oração.

O poema “Cante lá que eu canto cá” se articula diretamente com as aulas observadas em 21 de outubro de 2022 e em 11 e 18 de novembro de 2022. O lugar evidencia-se em duas situações: o lugar urbano, que o poeta chama de “rua”, e o lugar rural, que o poeta chama de “sertão”.

Poeta, cantô da rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.
Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisá
Por favô, não mêxa aqui,
ue eu também não mexo aí,
ante lá, que eu canto cá.

Fonte: Cante lá que eu canto cá: Patativa do Assaré. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/1072883/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

Analisando a primeira estrofe, constata-se uma apresentação do poeta da rua e o da cidade, destacando a escolaridade e enfatizando Deus, que lhe ensinou tudo sem precisar do livro. Nessa perspectiva, é possível que se faça uma comparação entre o lugar urbano e o lugar rural, abordando as características de ambos os lugares mencionados por Patativa do Assaré. Mais ainda, o poeta sabe sobre o seu lugar no mundo e, ao mesmo tempo, reconhece o poeta “cantô da rua”, como sendo o sujeito que escreve para um público específico. Patativa traz a poesia como sendo um dom divino e, ao assim fazê-lo, insiste na assertiva de que o modo de fazer poesia, quer seja da “rua” ou do “sertão”, tem formas próprias de anúncio dessas espacialidades e, por assim reconhecer, afirma: “cante lá, que eu canto cá”.

Na estrofe seguinte, Patativa traz pontos de reflexão condizentes com os processos de escolarização e aos saberes relativos ao senso comum. A dualidade entre a educação urbana, adquirida na escola, e o saber propiciado pela experiência do campo coloca as espacialidades como complementares. Dessa forma, soa pertinente a afirmação de que “Só quem provou da comida / sabe o gosto que ela tem”. Nesse sentido, por exemplo, só podem desconfiar das paisagens urbanas e rurais os sujeitos que vivem nesses ambientes e que, de tal modo profundo, podem neles intervir.

Você teve educação,
Aprendeu muita ciência,
Mas das coisa do sertão
Não tem boa experiência.
Nunca fez uma boa palhoça,
Nunca trabalhou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que ela tem.

Fonte: Cante lá que eu canto cá: Patativa do Assaré. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/1072883/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

Nessa estrofe, o poeta da rua aprendeu por meio dos estudos e pesquisas aos quais teve o melhor acesso, mas Patativa valoriza a experiência, as vivências e as atividades desenvolvidas no sertão. A partir das aulas observadas, verificou-se que os alunos apresentaram dificuldades em descrever o seu lugar

e as atividades desenvolvidas por sua família no setor da agricultura; dessa forma, a poesia de Patativa aparece como um material com informações para correlacionar com os saberes já adquiridos pelos alunos sobre o seu lugar. Na terceira estrofe de seu poema, Patativa expressa uma fala de vivência do sertão, afirmando que não é fácil descrever um lugar no qual o sujeito não mora, não pratica as culturas e no qual não consegue enfrentar as atividades do seu lugar, o qual ele chama de sertão.

Apresentando qualidade ao poeta da cidade pelo seu estudo, Patativa, em “Cante lá que eu canto cá”, afirma que o poeta que vive na cidade desfruta de sua sabedoria e dos recursos, enquanto o poeta que mora no sertão enfrenta a fome e a dor, ou seja, problemas que podem ser causados pelas ausências da chuva. Assim, no contexto da sala de aula, é possível, com o uso desse poema, abrir uma discussão sobre os problemas causados pela escassez de água e os desafios enfrentados pelo sertanejo em seu lugar. É possível, ainda, estimular os alunos a pesquisarem sobre os ambientes trazidos no poema, sejam eles rurais ou urbanos. A partir disso, pode-se instigá-los a refletir sobre os lugares em que moram.

No poema “A triste partida”, o poeta Patativa aborda uma visão a respeito da vida do nordestino que valoriza o seu lugar e suas culturas, mas que é afastado para outra região. A obra retrata aspectos climáticos, expondo uma relação de dependência do homem com o período de chuva para realizar todo o processo de plantio e colheita e, assim, viver com sua família em seu lugar, no qual se identifica e cria sentimentos por meio das vivências.

Pode-se afirmar que “A triste partida”, em essência, trata do êxodo rural, se for considerado o contexto cronológico em que foi produzido. Ou, sob outra ótica, aquilo que se chama de êxodo rural pode ser lido como uma diáspora nordestina?

Setembro passou,
Com outubro e novembro
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre
Do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz.

Fonte: A triste partida: Patativa do Assaré. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-triste-partida-patativa-do-assare/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

Analisando as estrofes acima, percebe-se uma linguagem complexa, sobretudo quando, na estrofe inicial, Patativa revela seu profundo conhecimento das estações do ano que incidem sobre as formas de viver nas caatingas e nos sertões. Patativa, na estrofe inicial, trata das estações primavera e verão no Hemisfério Sul; assim diz ele: “Setembro passou / Outubro e novembro / Já tamo em dezembro / Meu Deus que é de nós?”. O estudo deparar-se-á diante do que há de mais complexo de se ensinar no 6º ano, que são as noções climáticas. Aqui, o poeta faz referências diretas às estações que mais provocam mudanças drásticas na paisagem. O verde dá lugar ao cinza; as aves migram; as formigas se protegem e se entocam; e os sertanejos preparam a terra, sem uma gota de água no céu. A pergunta, diante da certeza da seca: “Meu Deus, que é de nós?”, constitui a assertiva mais direta de que o coletivo sofre pela falta de água e, ao mesmo tempo, expressa a dor e a clemência a Deus. Evidencia-se, assim, a fugaz esperança na fé. Os assuntos colocados em seus versos mostram aspectos geográficos, como o clima em destaque, e a preocupação do sertanejo pela ausência da chuva no sertão.

Esses saberes, expressos com a experiência da pedra de sal, por exemplo, fazem parte de saberes seculares dos profetas da chuva no Ceará. Quando o poeta diz: “A treze do mês / Ele fez a experiência, / Perdeu sua crença / Nas pedra de sá”, traz os saberes do homem sertanejo no contato direto com o clima e revela, por assim dizer, um forte conhecimento dos ventos. Aqui, o poeta traz a esperança do povo na crença de que, quando o sal se umedece, é um bom sinal de chuva. A esperança, fugidia pela pedra de sal sem umidade, é um golpe no agricultor. Os alunos em Araripe-CE possuem alguma relação com o campo, com o meio rural, pelos parentes de primeiro e segundo grau que, em algum momento, fizeram tais experiências. Assim, com o contato com esse poema, há uma possibilidade de que passem a compreender o contexto socioespacial em que vivem, reconhecendo o clima predominante na região, as consequências da falta de chuva que o poeta aborda na primeira estrofe e a importância da mesma para o sertão na questão da agricultura como um meio de sobrevivência.

O poema apresenta as dificuldades encontradas por consequência da ausência da chuva, cenário em que o sertanejo migra para outros estados em busca de trabalho, um lugar que é novo para o nordestino, mas no qual é preciso viver, trabalhar e sustentar sua família. Nessa perspectiva, a professora

poderia apresentar para a turma, por meio de uma pesquisa, um número de sertanejos que saíram do Nordeste para o Sul e Sudeste em busca de melhores condições de vida, destacando a consequência das secas causadoras de migrações.

Considerações finais

Ao longo da escrita do trabalho, foi essencial a consulta de artigos, livros, monografias e dissertações que ajudaram na definição e na explanação da importância do uso do gênero cordel no ensino de Geografia, colocado por muitos autores como um material didático facilitador do conteúdo em diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, além de dinamizar as aulas nas diversas formas levadas pelos professores.

A literatura, nos seus mais variados gêneros de escrita, tem sido ora o campo de deleite das leituras, ora campo de investigações e interesses dos geógrafos, mais voltados às questões da Geografia Humanista. Na maioria das vezes, as obras literárias — um conto, um romance, por exemplo, ou até mesmo uma crônica — possuem um ar imanente geográfico, isto é, o escritor parte, muitas vezes, de uma narrativa que “leva” o leitor a passear pela paisagem, ou pelo lugar descrito. Outros optam por uma narrativa crítica, em que põem o leitor diante das contradições espaciais, etc.

Referências

ALMEIDA, Francisca Maisa Maciel Gomes de; SILVA, José Lindemberg Bernardo da; SOUZA, José Raul de; ALVES, Larissa da Silva Ferreira. A PRESENÇA DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DE Geografia: CONSIDERAÇÕES PARA ALÉM DE CONCEITOS. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 11, p. e02101, 2021. DOI: 10.33237/2236-255X.2021.2920. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2920>. Acesso em: 9 nov. 2022.

ATHAYDE, João Martins de. **Cordel na escola**: João Martins de Athayde: tipógrafo, editor e poeta. São Paulo: Mundial Edições, 2016.

AZEVEDO, Mariângela Oliveira de; OLANDA, Elson Rodrigues. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 136–156, 2018. DOI: 10.5216/ag.v12i3.57540. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/57540>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BARROS, Josean Silvano. **O cordel enquanto ferramenta de ensino em Geografia**, Guarabira-PB, 2013. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/2593?mode=fullf>. Acesso em: 31 out. 2022.

BROSSEAU, Marc. Geografia e literatura. In: CORRÊA, R. L.; ROSEN-DHAL, Zeny (org.). **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-77, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualização o Cotidiano**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 9-173, 2000. ISBN 85-87063-40-5.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualização o Cotidiano**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. 176 p. ISBN 85-87063-40-5.

CAVALCANTE, Tiago Vieira. **Geografia literária em Rachel de Queiroz**. Fortaleza: Edições UFC, 2019.

CONSTRUIR NOTÍCIAS. **A triste partida**: Patativa do Assaré. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-triste-partida-patativa-do-assare/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CHAVES, Francisca Linara da Silva; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Ensino de Geografia e literatura: perspectivas possíveis. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v. 5, n. 1, p. 35–56, 2022. DOI: 10.51359/2594-9616.2022.251015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodeGeografia/article/view/251015>. Acesso em: 24 abr. 2026.

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 Geoeeducacionais**, v. 1, n. 2, p. 160–179, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856443011.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2026.

MEDEIROS, Irani. **Leandro Gomes de Barros no reino da poesia sertaneja**. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UNB, 1999.

PATATIVA DO ASSARÉ. **Cante Lá Que Eu Canto Cá**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/1072883/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

QUEIROZ, Julia Gabriela Lessa de; SILVA, Leandro Vieira Cardoso da; MORENO, Kelly Barradas. Análise do Cordel no ensino de Geografia: visão da periferia e a violência urbana: visión de la periferia y violencia urbana. **Revista Geografia Literatura e Arte**, USP, v. 2, n. 2, p. 15–30, 2020. DOI: 10.11606/issn.2594-9632.geoliterart.2020.167885. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geoliterart/article/view/167885>. Acesso em: 11 nov. 2022.

RODRIGUES, Aline de Lima. Geografia e literatura: experiência na formação de professores dos anos iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE Geografia, 14., 2019, Campinas. **Anais...** Campinas: IGE/UNICAMP, 2019. p. 1016-1027. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2947>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SANTOS, Evyllaine Matias Veloso Ferreira. **A literatura de cordel como recurso didático no ensino de Geografia**. 2014. 40p. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC (Especialização em fundamentos na Educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Federal da Paraíba, ITABAIANA-PB, 2015.

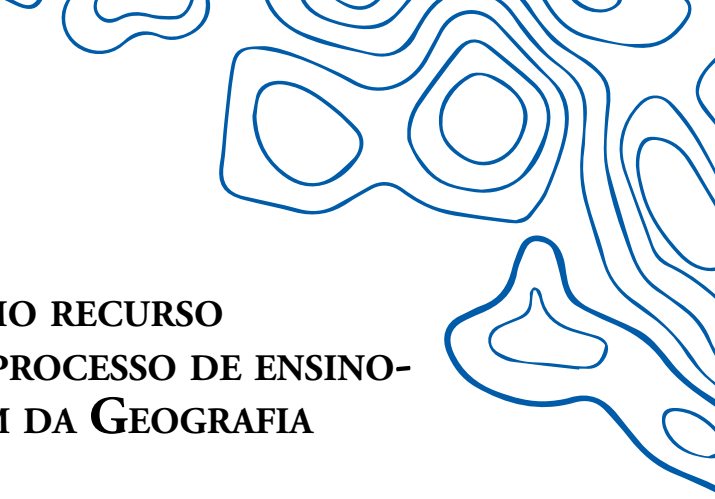
SANTOS, Laudénides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de Geografia: os espaços cotidianos na Geografia escolar**. 2010. 158 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95559>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. **Geografia Geral e do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 268 p. v. 3, 2018. ISBN 978-85-474-0152-8.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia: e algumas crônicas**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2008. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio espacial**. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2013.

VELOSO, Marlene do Carmo; MENEGASSO, Daniela de Fátima. Estudo de Caso no Ensino de Geografia. **Estudo de Caso no Ensino de Geografia**, [s. l.], 22 de Nov. de 2010. Disponível em: <http://ensinodeGeografiauenp.blogspot.com/2010/11/o-estudo-de-caso-no-ensino-de-Geografia.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.



A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR

*Clelma Machado da Silva Brito
Adeliane Vieira de Oliveira*

Introdução

Com a globalização, o uso das mais variadas tecnologias na sociedade atual tem modificado a forma de aprender e ensinar. Partindo desse pressuposto, este trabalho analisou a música enquanto recurso didático na Geografia escolar. Entende-se que, usada como recurso, a música tem estimulado a compreensão dos conteúdos geográficos, bem como aguçado a criatividade dos alunos, alargando sua curiosidade e ajudando na assimilação desses componentes de uma forma mais lúdica.

Pensar sobre a utilização da música como recurso didático na aula de Geografia, diante das inúmeras transformações resultantes das inovações nas metodologias e linguagens no ensino, foi motivo de grandes questionamentos. O destaque para esta temática se justifica pela necessidade de analisar os conteúdos geográficos procurando relacioná-los à vivência dos alunos, considerando seus conhecimentos preliminares. Se se partir da hipótese de que a melhor maneira de estimular e motivar os alunos está presente no seu cotidiano, a utilização da música como recurso de ensino e aprendizagem será de grande importância para o desenvolvimento de uma concepção crítica sobre os diferentes conteúdos geográficos, bem como sobre a realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, esta pesquisa possui uma abordagem de cunho bibliográfico, em que “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto[...]” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 43-44). Metodologicamente, e com vistas a alcançar o objetivo proposto, foram traçadas três etapas. A primeira consistiu no conhecimento sobre a música e seu uso nas aulas de Geografia, entendendo sua aplicabilidade interdisciplinar, assim como sua contribuição na Geografia escolar. Para isso, foram realizadas leituras importantes a partir de teóricos como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Marconi e Lakatos (2011) e Puntel (2007).

A segunda etapa consistiu na compreensão da música enquanto linguagem no ensino de Geografia. Para isso, foram selecionadas e analisadas duas músicas a partir da exploração dos conteúdos do livro didático de Geografia do 7º ano do ensino fundamental II: “Fotografia 3x4”, do cantor Belchior, e “Nordeste Independente”, interpretada pela cantora Elba Ramalho. A terceira e última etapa correspondeu à compilação dos dados e à escrita final deste trabalho. Assim, espera-se que este capítulo motive outros pesquisadores a perceberem a música como recurso didático na mobilização e construção de saberes nas aulas de Geografia.

A música na Geografia Escolar

A música está presente na sociedade e no cotidiano da maioria das pessoas. Encontra-se nos mais diversos âmbitos e manifestações sociais e está associada a festas que apresentam diferentes estilos musicais (antigas, tradicionais e/ou modernas) ou um estilo de música específica presentes em encontros religiosos, em nossos lares, em um teatro, cinema e em instituições de ensino.

Para Panitz (2012), “a música há algum tempo vem despertando grande interesse nas ciências humanas, principalmente na etnologia, história e sociologia”. No âmbito do ensino, a música desempenha uma importante função: além de trazer ricas reflexões para a sala de aula, o professor, como mediador no processo de ensino-aprendizagem, pode utilizá-la como recurso didático, levando em consideração a vivência e o conhecimento abstrato do aluno. Assim, o docente o motiva, de uma forma interessante, a compreender os diferentes conteúdos e conceitos geográficos, situando-os em suas realidades, uma vez que “o objeto do estudo geográfico na escola é, pois, o espaço geográfico, entendido como um espaço social, concreto, em movimento” (Cavalcanti, 2002, p. 13).

A música só assume um significado a partir do momento em que adentramos em seu conteúdo e buscamos entender as temáticas que ela aborda. Ganha dimensão de acordo com a capacidade que o ouvinte possui de interpretá-la, buscando compreender os conceitos geográficos de forma intrínseca; cada um analisa a sua letra, melodia e ritmo, criando sua própria concepção sobre a obra.

[...] o uso da música como um meio de expressão, como um elemento que propicia momentos lúdicos e como este aspecto proporciona ao desenvolvimento individual e o convívio em grupo. [...] Não resta dúvida que este contato é uma forma de despertar, e poderá ser um instrumento para identificar o gosto pela música incentivando o seu estudo e aprimoramento, mas também é verdade que este uso da arte musical leva a experiências outras, como a sociabilização, desinibição, criatividade, descoberta e formação da autoestima [...] (Dohme, 2009, p. 57-58).

A música apresenta-se como um recurso dinâmico e atrativo, que por vezes está situada no contexto cotidiano dos estudantes. Além de ser uma prática divertida e prazerosa, o uso da música como recurso didático pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, despertar um maior interesse dos discentes pela disciplina e contribuir para uma maior interação entre professor e aluno de forma interdisciplinar. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 145):

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.

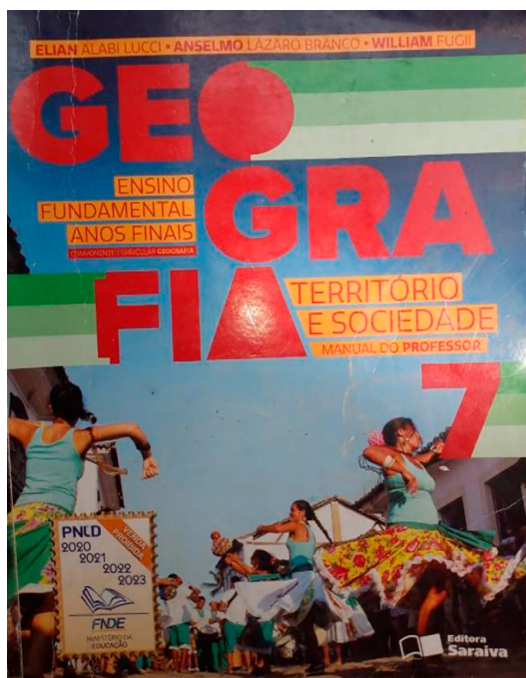
Nesse sentido, quando se pensa na interdisciplinaridade no ensino de Geografia, é interessante compreender o que é recurso didático, assim como sua função enquanto ferramenta participante no desenvolvimento dos saberes, conhecimentos e aprendizagem do ser humano, e ainda ver formas mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho na Geografia escolar.

A Geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar as explicações para o espa-

ço produzido pela humanidade. Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultados da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (Callai, 2010, p. 17).

A fim de criar “as condições” de aprendizado geográfico, as músicas aqui analisadas e sugeridas como recurso didático (“Fotografia 3x4” e “Nordeste Independente”) proporcionam aos alunos conhecer o processo histórico, social e econômico do passado e a atualidade do Brasil. Trazem-se para a discussão duas abordagens geográficas, propondo o trabalho com os conteúdos de migração e região Nordeste, respectivamente. Os conteúdos são abordados no 7º ano do ensino fundamental II e, para a escolha das músicas, fez-se necessário explorar o livro didático *Geografia: território e sociedade* (Figura 1).

Figura 1 - Livro Didático do 7º Ano



Fonte: Lucci, Branco e Fugii (2018).

O livro didático foi um importante suporte de consulta dos conteúdos para as sugestões e proposições a partir das músicas. Os itens que seguem apresentam essa análise e proposição.

“Eu me lembro muito bem do dia em que cheguei”

As transformações na sociedade moderna impulsionaram os fluxos migratórios envolvendo, nesse contexto, os espaços econômicos, sociais e culturais, assim como a busca pela sobrevivência, pelo trabalho e pela inserção nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, traz-se para a discussão a música “Fotografia 3x4”, do cantor e compositor cearense Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes (Belchior), lançada em 1976 no disco *Alucinação* (Figura 2).

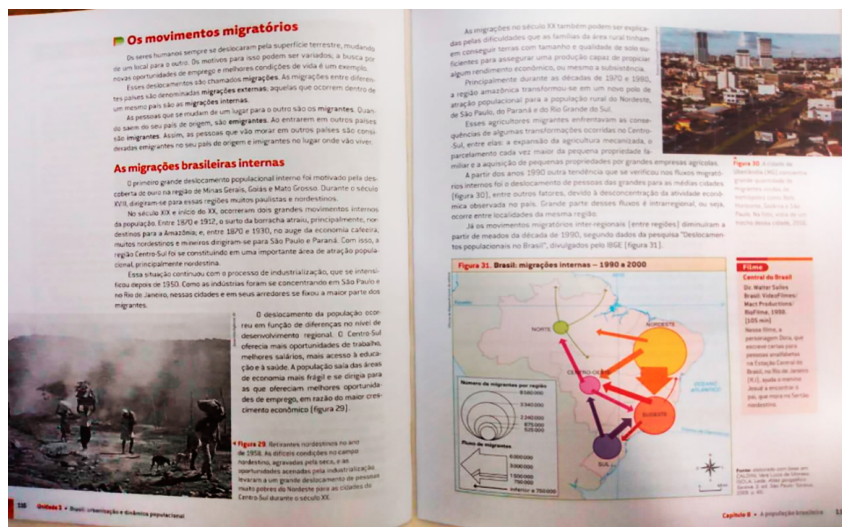
Figura 2 - Capa do Álbum *Alucinação* (Belchior, 1976)



Fonte: Belchior (1976).

“Fotografia 3x4” foi escrita numa época conturbada para o país, em plena ditadura militar. Além do papel histórico e social importante, sua letra traz assuntos que podem gerar uma rica discussão nas aulas de Geografia. Apresenta-se, como exemplo, o 7º ano do ensino fundamental II, ocasião em que o conteúdo de migração interna brasileira é trabalhado, conforme consta no livro didático (Figura 3).

Figura 3 - Livro didático do 7º ano com conteúdo fala sobre os movimentos migratórios no Brasil



Fonte: Lucci, Branco e Fugii (2018).

Esta passagem do livro, em específico, aborda o conteúdo sobre a migração interna no Brasil, define o que é migração interna e externa e faz uma contextualização histórica sobre o processo da migração interna brasileira. A música retrata o processo da migração no país, assim como a situação do migrante que saiu do norte, no interior, para o sul, na década de 1970, durante o regime militar.

Esta canção foi escolhida para ser debatida por seu importante papel na construção de uma representação da migração interna no Brasil, frisando a saída do Nordeste para o Sul, refletindo o papel do migrante, as dificuldades e a busca pela inserção em um novo espaço, conforme pode ser percebido no trecho inicial da música: “Eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei/ Jovem que desce do norte pra cidade grande/ Os pés cansados e feridos

de andar légua tirana...nana/ E lágrima nos olhos de ler o Pessoa/ e de ver o verde da cana [...]" (Fotografia 3x4, 1976).

Belchior, em sua música, além de relatar sua própria história de "jovem que desce do Norte", retrata também a história de vida de sujeitos que também delinearam o percurso Norte-Sul e o processo migratório de 1970. Mostra a situação do migrante que sai de sua cidade deixando sua terra natal e história para trás, saindo do norte interior para o sul nas grandes cidades, indo em busca de melhores oportunidades. Ao longo do caminho, encontra muitas dificuldades financeiras, mas também enfrenta medos, angústias, desencantos, estranhamentos e também preconceitos. Percebe-se isso no trecho: "em cada esquina que eu passava / Um guarda me parava / Pedia os meus documentos e depois sorria /Examinando o três-por-quatro da fotografia / e estranhando o nome do lugar de onde eu vinha" (Fotografia 3x4, 1976).

A música de Belchior está situada em uma época onde a migração do Nordeste para o Sudeste era intensa e demonstrava a forte desigualdade que segregava o Brasil. Por sua vez, esta situação ainda é bem atual e ocorre em diversos lugares do mundo: imigração em massa, muitas vezes feita de maneiras arriscadas em condições precárias; indivíduos que saem do seu lugar de origem para uma outra cidade, estado ou país em busca de uma vida melhor; saem sem rumo, sem ter um emprego ou lugar fixo para ficar.

Do mesmo modo, a música em questão traz como abordagem principal a migração interna e as dificuldades do migrante nos grandes centros urbanos. Dentro desse contexto, nas aulas de Geografia, o professor pode abordar o espaço geográfico e suas relações, como a divisão político-territorial; pode-se trabalhar o êxodo rural e a orientação cartográfica quando se reporta ao trecho: "Jovem que desce do Norte para cidade grande". A letra retrata o migrante e seus momentos de esperança, momentos de adaptação, de dificuldades, e mostra a destreza e seu espírito de luta, sobrevivência e superação:

[...] a minha história é... talvez/é talvez igual a tua, jovem que desceu do norte que no sul viveu na rua/e que ficou desnor-teado, como é comum no seu tempo e que ficou desapontado, como é comum no seu tempo/e que ficou apaixonado e violento como, como você/ Eu sou como você. Eu sou como você. Eu sou como você/que me ouve agora. Eu sou como você. Como Você (Fotografia 3x4, 1976).

Ao trabalhar com música no ensino de Geografia, é importante que seja feita uma análise de sua letra, procurando relacionar o conteúdo proposto com a realidade do aluno, partindo da escala local para entender a dinâmica regional e global, levando em consideração a vivência e o conhecimento prévio do mesmo, despertando um olhar crítico e reflexivo sobre as possíveis temáticas geográficas apresentadas na música.

“Imagina o Brasil ser dividido e o Nordeste ficar independente”

O Nordeste é uma das cinco regiões do Brasil, composta por nove estados. Região essa que, no passado, era lembrada pelas secas severas, ultimamente vem ganhando espaço nos diversos âmbitos sociais pelo processo de modernização e crescimento econômico, ganhando destaque na área do turismo. Conta com uma diversidade cultural e vem sendo alvo de atração de investimentos de empresas. Mas é também uma região que sofreu e ainda hoje sofre preconceitos.

Nesse aspecto, a segunda música analisada e sugerida para as aulas de Geografia, neste trabalho, é “Nordeste Independente”. Destacamos que esta música nasce da poesia de mesmo nome, composta pelos poetas repentistas: o paraibano Bráulio Tavares e o pernambucano Ivanildo Vilanova. Poeticamente, essa canção nasce de um conjunto de versos denominado mote: “Imagina o Brasil ser dividido/ e o Nordeste ficar independente”. Os motes são utilizados por poetas nas cantorias de repente em que, a partir deles, os mesmos são desafiados a criarem e expor suas poesias em forma de cantoria.

Transformada em música e interpretada pela cantora Elba Ramalho em seu álbum *Do jeito que a gente gosta*, lançado em 1984 (Figura 4), “Nordeste Independente” traz em sua letra uma demonstração clara de contestação à discriminação sofrida pela região Nordeste.

Figura 4 - Capa do Álbum “Do jeito que a gente gosta”, Elba Ramalho – 1984



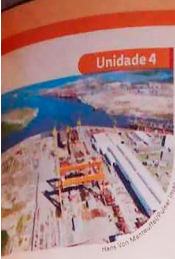
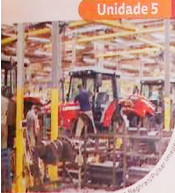
Fonte: Letras.

A escolha desta música como um recurso didático possível para trabalhar nas aulas de Geografia se deve ao fato de que esta, por sua vez, aprofunda a discussão do preconceito por origem geográfica, além de possibilitar uma maior ampliação e enriquecimento do 7º ano, tornando possível a compreensão e identificação do conceito de região, propiciando uma análise crítico-reflexiva sobre o assunto presente no corpo da canção. A música em questão traz consigo uma letra riquíssima com abordagem destacada para a região Nordeste:

Já que existe no Sul esse conceito
Que o Nordeste é ruim, seco e ingrato
Já que existe a separação de fato
É preciso torná-la de direito
Quando um dia qualquer isso for feito
Todos dois vão lucrar imensamente
Começando uma vida diferente
De que a gente até hoje tem vivido
Imagina o Brasil ser dividido
E o Nordeste ficar independente
(Nordeste Independente, 1984).

Podemos fazer uma relação da música com os conteúdos abordados no livro didático, tais como o conceito de região, assim como a divisão política regional brasileira, frisando o Nordeste, suas características históricas, sociais, econômicas, culturais, climáticas, costumes, tradição e o preconceito sofrido por parte de outras regiões (Figura 5).

Figura 5 - Sumário do livro didático que fala sobre o Nordeste

	Unidade 4 O Nordeste, 122 Capítulo 9: A formação e a organização do espaço nordestino, 124 A formação do espaço geográfico nordestino, 125 Nível socioeconômico, 127 Capítulo 10: Dinâmicas da natureza no Nordeste, 134 Diversidade natural, 135 Clima e vegetação, 136 O relevo, 141 A hidrografia, 142	Capítulo 11: O espaço socioeconômico nordestino, 149 O desenvolvimento da região, 150 A agropecuária nas sub-regiões nordestinas, 151 Os recursos minerais, 157 A industrialização, 159 A atividade turística, 161 A rede viária nordestina, 164 Geografia e Arte: Cultura nordestina, 166
	Unidade 5 O Centro-Sul, 168 Capítulo 12: A organização do espaço no Centro-Sul, 170 O início da organização econômica e social do Centro-Sul, 171 A atividade industrial, 174 Capítulo 13: A natureza do Centro-Sul, 180 Espaço natural bastante transformado, 181 Relevo, 181 Hidrografia, 185	Capítulo 14: O espaço socioeconômico do Centro-Sul, 197 Atividades econômicas, 198 A agricultura comercial, 200 A pecuária, 203 A indústria, 205 Fatores que podem dinamizar o Centro-Sul, 209 Projeto Especial: Cultura regional do Centro-Sul, 212

Fonte: Lucci, Branco e Fugii (2018).

Ao trabalhar com a música “Nordeste Independente” nas aulas de Geografia, é importante que o professor apresente e discuta junto com o aluno a riqueza nordestina, sua cultura, sua participação no desenvolvimento regional e nacional, os preconceitos, a hostilidade e o desprezo sofridos por parte das demais regiões do país, assim como motivar a desmistificar a impressão e os estereótipos criados por outras regiões sobre o Nordeste, que por vezes é visto como lugar atrasado (culturalmente e economicamente), pobre, seco e miserável.

O preconceito com o Nordeste do Brasil vem de muito tempo, mas continua presente até nos dias atuais. Podemos destacar dois motivos pelos quais existe esse preconceito para com essa região: um deles é a economia, que por muito tempo foi vista como atrasada em relação à economia do sul do Brasil,

e o segundo é em relação à cultura nordestina. A partir da música “Nordeste Independente”, far-se-á uma reflexão e análise desse preconceito.

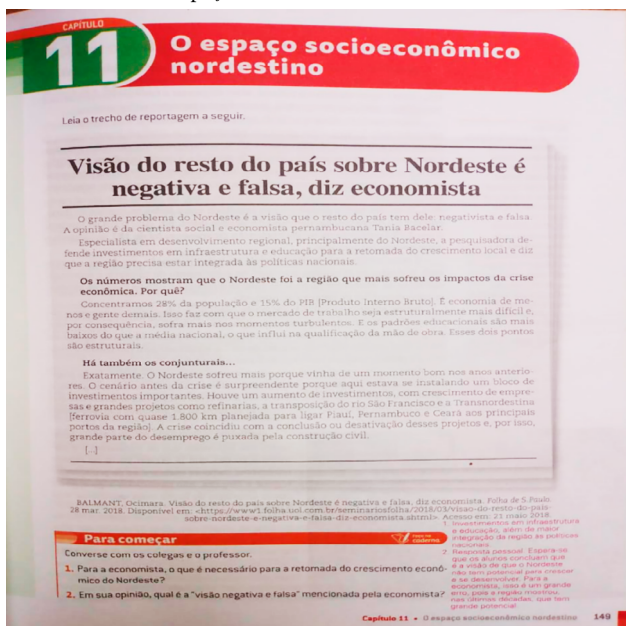
O Nordeste, na verdade, está em toda parte desta região do país, e em lugar nenhum, por que ele é uma cristalização de estereótipos que são subjetivados como característicos do ser nordestino e do Nordeste. Estereótipos que são operativos, positivos, que instituem uma verdade que se impõe de tal forma, que oblitera a multiplicidade das imagens e das falas regionais, e, nome de um feixe limitado de imagens e falas-clichês que são repetidas, seja pelos meios de comunicação, pelas artes, seja pelos próprios habitantes de outras áreas do país e da própria região (Albuquerque Júnior, 2001, p. 307).

Ao se trabalhar com esta temática nas aulas de Geografia, buscamos desenvolver um olhar crítico nos alunos para que possam entender que o Nordeste é bem mais do que dizem sobre ele e muito mais do que é retratado nos livros didáticos e na mídia de modo geral. E que é uma região rica em diversidade cultural, culinária e que se destaca pelas belezas e riquezas naturais.

Devemos criticar, por exemplo, a postura da mídia, não por que não vê nossa verdadeira face, ou mostre nossa verdadeira fala, mas por ter uma postura negadora da história, da mudança, por estar presa a uma visibilidade e dizibilidade do Nordeste que faz com que venham à região sempre em busca do folclórico, da miséria, da violência, da seca, até de cangaceiros, beatos e coronéis [...] (Albuquerque Júnior, 2011, p. 353).

Para que este discurso seja quebrado e essa visão seja repensada e desmistificada, é importante que o professor leve para a sala de aula e lance para o aluno indagações sobre o assunto, fazendo-o repensar e questionar este olhar superficial sobre o Nordeste. Conciliar a música com abordagens presentes no livro didático sobre o assunto (Figura 6) é uma possibilidade de deixar essa discussão ainda mais rica.

Figura 6 - Capítulo 11 do livro didático do 7º Ano:
“O espaço socioeconômico nordestino”



Fonte: Lucci, Branco e Fugii (2018).

Nos versos “O Brasil ia ter de importar / Do nordeste algodão, cana, caju / Carnaúba, laranja, babaçu / Abacaxi e o sal de cozinhar / O arroz, o agave do lugar / O petróleo, a cebola, o aguardente” (Nordeste Independente, 1984), destacam-se as riquezas produzidas na região. Além disso, nos versos “O Nordeste é auto-suficiente / O seu lucro seria garantido”, há a valorização da riqueza e do potencial produtivo do Nordeste. Assim, podemos relacionar estes versos da música com o livro didático do 7º ano ao abordar a produção agropecuária típica da região Nordeste que também se destina à exportação.

O diálogo existente entre a letra da música e a região Nordeste reforça que a mesma pode servir como recurso didático para auxiliar no debate e na construção de conhecimentos geográficos nas aulas de Geografia. Além de ser uma forma de repensar o Nordeste, a música “Nordeste Independente” é também uma forma de estimular e desenvolver o senso crítico e um novo olhar por parte dos estudantes, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade. Freire (1996, p. 25) deixa claro que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Na produção do conhecimento em sala de aula, é necessário levar em conta a realidade e a vivência do aluno.

Diante do exposto, percebe-se a rica abordagem trazida nos versos da música “Nordeste Independente”, assim como sua contribuição para as aulas de Geografia, suas indagações, provocações e questionamentos gerados acerca de uma região, vindo como forma de enaltecer o Nordeste e quebrar com certos tabus, preconceitos e estereótipos para com essa região. Além de desenvolver um novo olhar no aluno sobre o assunto em questão, melhora sua reflexão e engajamento enquanto cidadão crítico atuante na sociedade e leitor do mundo.

Considerações finais

Neste trabalho, através da revisão bibliográfica, buscou-se enfatizar que a música enquanto recurso didático possibilita desenvolver o diálogo e a conexão com a Geografia escolar. A mesma, sendo bem trabalhada, tem o poder de deixar as aulas mais dinâmicas, atrativas e interessantes, contribuindo para uma melhor assimilação e compreensão nas aulas de Geografia.

As músicas aqui apresentadas como proposições para as aulas de Geografia do 7º ano (“Fotografia 3x4” e “Nordeste Independente”) proporcionam uma abordagem interdisciplinar para os conteúdos geográficos de migração e região Nordeste. É de fundamental importância que o professor realize um bom planejamento e relacione os assuntos com a realidade dos alunos, levando sempre em consideração os conhecimentos prévios dos mesmos. De modo que as chances de sucesso ao explicar um assunto da Geografia utilizando a música serão bem maiores.

Assim, conclui-se que a música como recurso didático na Geografia escolar é viável para quem ensina e para quem aprende a Geografia, permitindo uma maior interação entre professor e aluno no processo de construção da leitura crítica e geográfica do mundo.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras Artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAIS, Loçandra Borges (org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOTOGRAFIA 3X4. Intérprete e compositor: Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes. In: **Alucinação**. Intérprete e compositor: Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes. Philips, 1976. Álbum 2, faixa 9.

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

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; FUGII, William. **Geografia: território e sociedade, 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

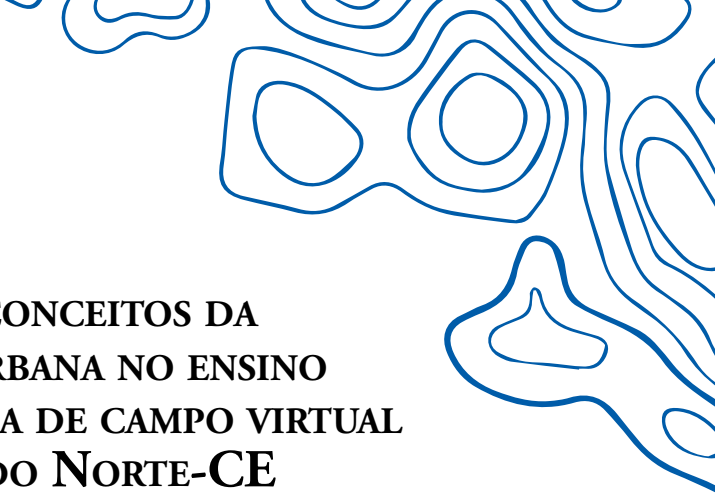
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NORDESTE INDEPENDENTE. Intérprete: Elba Ramalho. Compositores: Bráulio Fernandes Tavares Neto e Ivanildo Vilanova. In: **Do Jeito que a Gente Gosta**. Intérprete: Elba Ramalho. Mazola, 1984. Álbum 6, faixa 11.

PANITZ, Lucas Manassi. Geografia e música: uma introdução ao tema. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, v. 17, n. 978, p. 30, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2009.

PUNTEL, Geovane A. Os mistérios de ensinar e aprender Geografia. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.



MANEJANDO CONCEITOS DA GEOGRAFIA URBANA NO ENSINO MÉDIO EM AULA DE CAMPO VIRTUAL EM JUAZEIRO DO NORTE-CE

*Lirieudo Ferreira dos Santos
Maria Soares da Cunha*

O estudo da cidade é essencial para entender as dinâmicas do espaço geográfico, pois a realidade urbana é complexa e exige investigação aprofundada. Nesse processo, a escola desempenha um papel fundamental ao promover reflexões e questionamentos sobre o senso comum acerca dessa realidade.

A investigação e a problematização da realidade socioespacial podem impulsionar de modo mais efetivo o conhecimento dos alunos na escala local, sendo esta uma das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino fundamental e ensino médio, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Aqui se enfatiza a aula de campo como espaço de reflexões geográficas que conduzem os alunos a pensar, a comunicar e a transformar a realidade.

A ideia é verificar como a aula de campo na Geografia do ensino médio pode favorecer o estudo dos conceitos relacionados ao espaço urbano de Juazeiro do Norte-CE, por se acreditar que esta metodologia permite a integração entre teoria e prática, mobilizando os conceitos e os estudantes de forma mais ativa. Um aspecto desafiador foi lidar com o contexto de sua proposição: uma situação de pandemia com os sujeitos da educação separados fisicamente e com limitações para a circulação, inclusive na escola. Para dar continuidade, surgiu a iniciativa de avaliar e propor uma aula de campo virtual.

Dessa maneira, busca-se responder às seguintes indagações: como o estudo de conceitos pode ser realizado na Geografia escolar? Como a aula de

campo pode favorecer o estudo dos conceitos relacionados ao espaço urbano no município de Juazeiro do Norte? Quais as possibilidades de ensino-aprendizagem da Geografia urbana por meio da aula de campo virtual em Juazeiro do Norte? Que roteiro pode permitir a visualização de agentes que atuam na produção do espaço urbano em Juazeiro do Norte?

O objetivo geral está em propor e problematizar uma atividade de aula de campo virtual que possa favorecer o estudo de conceitos relacionados ao espaço urbano de Juazeiro do Norte-CE. A pesquisa foi produzida com base em uma abordagem qualitativa, que, para Silveira e Córdova (2009, p. 31), centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, investigando a realidade com um aprofundamento que não busca quantificar, pois os objetos de pesquisa não são necessariamente mensuráveis em dados estatísticos. Ela permite compreender “[...] os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em vários ambientes” (Silva; Mendes, 2013, p. 212).

Ramires, Ribeiro e Pessôa (2013, p. 25) afirmam que, em relação aos pesquisadores qualitativos, estes “[...] estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados, tendo o ambiente natural como fonte direta dos dados, e grande destaque é dado à interpretação do significado das ações sociais”. A escolha desta abordagem ocorreu por se entender que manejar o tema da aula de campo e a construção de conceitos na escola conduz à investigação de uma realidade empírica não quantificável. No momento em que se efetiva a análise dos dados coletados, não há obrigatoriedade de comprovar a hipótese, mas de refleti-la e verificar se a realidade está condizente ou não com o que se pressupôs antes da execução da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013).

Compreender como os espaços são produzidos socialmente exige rigor metodológico e científico. Ao propor o trabalho com o tema da produção do espaço urbano em Juazeiro do Norte, a abordagem de Roberto Lobato Corrêa (1989) foi pensada em seu alinhamento à realidade investigada, focando na ação de agentes produtores do espaço urbano, a saber: proprietários dos meios de produção e promotores imobiliários.

No recorte empírico, elegeu-se a avenida Padre Cícero como um eixo para visualizar e problematizar o processo de produção do espaço urbano em Juazeiro do Norte. Ademais, também foram escolhidos fixos que impulsionam o dinamismo da via: o Cariri Garden Shopping, o Atacadão e o Carajás Home

Center, com destaque para a via perpendicular que possui um complexo de fábricas de calçados. A escolha de percursos de campo foi pautada nas abordagens que se apresentavam expressivas na realidade da cidade e alinhadas aos conceitos abordados.

Este trabalho foi efetivado durante a pandemia da Covid-19, em setembro de 2021, período no qual as aulas de Geografia na educação básica passaram a ser realizadas de forma remota. Considerando esse contexto, desenvolveu-se uma proposição de aula de campo virtual, via *Google Maps* com o auxílio do recurso *Street View*, considerando que são ferramentas acessíveis aos professores e que podem ser acessadas diretamente no navegador do celular, sem a necessidade de fazer o *download* do programa.

Na etapa de realização do estudo monográfico, foi realizado um pré-campo, no qual se contou com o auxílio de um professor pesquisador do tema, visando observar empiricamente os fenômenos a serem trabalhados. Por meio desse diagnóstico, foi possível entender melhor a dinâmica da área estudada e a sua constituição histórica. Com a utilização do mapa de bairros de Juazeiro do Norte, foi possível observar possibilidades para a explicação do processo de expansão da cidade.

Estudo de conceitos na Geografia: processos de aprendizagem mediados pelo professor

Na ciência, o conceito é peça-chave na compreensão sobre os temas das pesquisas e para a difusão de ideias. Para Cavalcanti (1998, p. 139), “a construção de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana uma vez que possibilita a pessoa organizar a realidade, estabelecer classes de objetos e trocar experiências com outros”.

Na educação básica, a apropriação de conceitos científicos torna o aluno capaz de compreender a realidade sob uma perspectiva mais aprofundada. Para Sandra Lencioni (2008), a construção de conceitos é uma ação do pensamento sobre algo real, que existe com ou sem uma definição. Assim, ouvir os alunos e interagir para que a apropriação dos conceitos científicos tenha um significado efetivo na vida deles pode ser uma estratégia de assimilação eficiente.

Existe a necessidade de se ter claro que “[...] o desenvolvimento do pensamento conceitual, entendendo que ele permite uma mudança na relação

cognitiva do homem com o mundo, é função da escola e contribui para a consciência reflexiva do aluno” (Cavalcanti, 2005, p. 196). O contato com o objeto de estudo pode gerar inquietações e evoluir na compreensão do que está sendo efetivamente analisado.

Cavalcanti (2011) ressalta que apresentar um conjunto de conceitos com definições prontas não é um bom caminho. A sua justificativa para isso é que o aluno reproduz mais as palavras, mas não consegue se apropriar efetivamente dos seus significados e empregá-los de modo mais consciente, demonstrando o saber assimilado sobre a sua cidade:

No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (Cavalcanti, 2005, p. 202-203).

Uma contribuição pode partir do processo de problematização feito pelo professor de Geografia, ao incentivar a curiosidade do aluno e encaminhá-lo para a pesquisa. A abordagem de conceitos em sala de aula exige o uso de boas perguntas, capazes de despertar a vontade e o esforço dos estudantes em aprender, pois esse processo requer atenção nos objetos, nas suas formas, na maneira como eles se distribuem, como se conectam e em quais dados estão a eles ligados.

É necessário desafiar os alunos para pensar sobre os conceitos de modo que os levem a refletir sobre a realidade vivida e gerar seus entendimentos pautados em saberes prévios, mas ampliando seus argumentos de construção do conhecimento científico. Por isso, a proposta do tema relaciona-se aos matriculados no ensino médio e acredita-se que a sua viabilidade depende da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto metodologia, a aula de campo pode ser uma aliada nesse processo. O contato com o real impulsiona o sentido do porquê e para quê estudar o fenômeno. É uma forma de analisar os objetos, processos e formas espaciais. O desafio foi trabalhar com um real representado no esquema virtual. Azambuja (2012) salienta que a aula de campo pode estimular a interpretação geográfica dos fenômenos, processos e formas espaciais. Para que tal interpretação se concretize, é fundamental ter um olhar geográfico, isto é:

[...] um olhar da mente, do pensamento, um olhar metodológico, diferente daquele de turistas e viajantes ou de alguém que faz isso no seu cotidiano. O método da ciência é que faz a diferença e efetiva a qualidade científica a ação de observação enquanto forma de investigação da realidade (Azambuja, 2012, p. 183).

Azambuja, respaldado em Wagner e Mikesell (2000), propõe algumas questões para a análise em campo, sendo estas: “[...] o que é antigo e o que é recente? O que é típico e o que é excepcional? O que é acidental e o que é intencional? O que é transitório e o que é permanente? O que foi imposto pelo homem e o que foi oferecido pela natureza?” (Azambuja, 2012, p. 191).

É necessário compreender que a paisagem, na aula de campo, é fonte de informações, sendo o “[...] primeiro elemento da leitura do real, aparência do espaço geográfico [...]” (Alentejano; Rocha-Leão, 2006, p. 57). Contudo, a aula de campo não pode se limitar à paisagem, porque ela por si mesma não é capaz de nos fornecer o conhecimento aprofundado. É a partir da discussão científica que se tem sobre o objeto de estudo que o professor de Geografia pode aguçar o olhar dos alunos. A aula acontece em uma relação dinâmica, onde o investigador olha para o objeto investigado se portando com um perfil questionador, com o objetivo de aprimorar os seus conhecimentos.

A aula é dinâmica porque o espaço geográfico, com todas as suas características e particularidades, “[...] tal qual ele se apresenta, como na paisagem, por exemplo, suscita uma série de questionamentos àquele que procura compreender a razão de sua configuração, das relações entre seus elementos e a maneira pela qual os mesmos se distribuem no espaço” (Veiga; Silva; Alievi, 2011, p. 2).

É necessário o uso de um levantamento teórico e de uma estratégia metodológica bem articulados que contemplem os objetivos planejados para as aulas. O planejamento é fundamental, entendendo-o como o ato de “[...] fazer escolhas, definindo prioridades: o que fazer como fazer, com o que fazer, por que e para que/quem fazer” (Azambuja, 2012, p. 186). A aula de campo começa com o planejamento, incluindo ainda a execução e a própria avaliação, todos pensados em sua articulação sistemática.

No planejamento, pensar a definição dos recortes teóricos e empíricos que serão analisados é fundamental. Para Azambuja (2012, p. 190-193), há quatro questões a serem pensadas no planejamento de uma aula de campo: “O

que objetivamos buscar ou investigar no campo?”, “Onde vamos?”, “Como vamos coletar e registrar os dados, informações, opiniões?” e “Como vamos organizar e analisar os dados e as informações?”

O recorte espacial se configura como uma etapa primordial que gera inquietações no sentido de mobilizar as escolhas dos “pontos” alinhados com os objetivos. Assim, haverá maior clareza dos procedimentos a serem adotados e a atividade terá um sentido pedagógico para acontecer. A visita antecipada, por parte do professor, ao local é uma fase importante para a aula.

O momento da aula de campo pode ser uma etapa de aprofundamento dos conhecimentos e de exercitar a aprendizagem dos conceitos, por exemplo. Requer para isso um trabalho de estudo teórico visando não tornar o ato “[...] vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos” (Alentejano; Rocha-Leão, 2006, p. 57). Os docentes envolvidos precisam pensar nas possibilidades de explorar mapas do local, contextualizar os elementos da paisagem e relacioná-los com outras escalas.

Já na avaliação da atividade, deve ser levado em consideração se os objetivos foram alcançados e se as questões problematizadas foram melhor compreendidas. Os alunos e o envolvimento com as aulas são importantes e devem ser observados a fim de perceber se a atividade está compreensível.

Com o advento da pandemia da Covid-19, a utilização de ferramentas digitais fez os professores explorarem os recursos disponíveis. Nesse sentido, propõe-se no item subsequente a utilização da plataforma *Google Maps*.

Abordar a produção do espaço urbano no ensino médio: possibilidades por meio da aula de campo virtual

Destina-se este item para a proposição de um roteiro de campo virtual pautado na utilização do *Google Maps*, que é um serviço criado pela empresa estadunidense Google. A plataforma possui diversas funcionalidades, dentre as quais se destacam “[...] a pesquisa de locais, endereços, imagens e até mesmo navegação, com dados que são obtidos via satélite” (Correia; Silva, 2019, p. 2578). Além dessas aplicabilidades práticas, há possibilidades para a reflexão geográfica.

A esta altura, destacamos as funcionalidades presentes nos serviços do Google Maps: leituras cartográficas tridimensionais, localizações de pontes e correlações de regiões geográficas, e tantos outros aspectos que contribuem para a formação do indivíduo em adquirir hábitos, construir valores e conhecimentos importantes para uma relação socioeducacional mais ampla (Barbosa; Gomes; Carmo, 2020, p. 3).

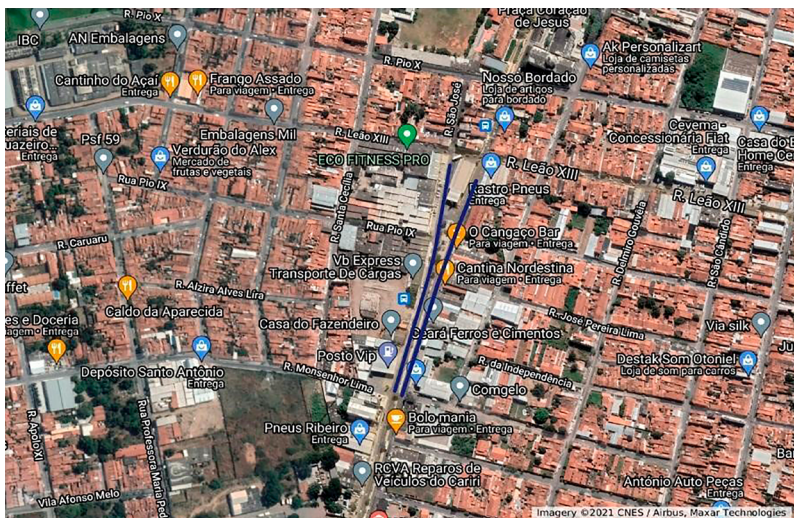
Há também na plataforma a possibilidade de “passar” pelas ruas e lugares por meio do *Google Street View*, função responsável por representar visualmente o ambiente no qual o carro do *Google Street View* está percorrendo e coletando imagens. Contendo milhões de imagens panorâmicas, há também a possibilidade de encontrar imagens compartilhadas por usuários do serviço (Google, 2021).

Essa função facilita a compreensão de como o local a ser visitado é ou era — haja vista que as imagens não são sempre atualizadas. O professor pode, portanto, analisar as imagens fornecidas por este recurso e verificar como a paisagem se configurava em tempos pretéritos e as transformações no decorrer dos anos.

Para a pesquisa, focou-se nos seguintes pontos de análise: a avenida Padre Cícero, o Cariri Garden Shopping, o Atacadão, o Carajás Home Center e a sua via perpendicular que possui um complexo de fábricas de calçados. A escolha desse roteiro foi pautada nas abordagens que se apresentavam expressivas em 2021 na realidade da cidade e com possibilidades de alinhamento aos conceitos abordados.

A avenida Padre Cícero se constitui como um dos eixos mais movimentados da cidade. O processo de produção do espaço urbano nessa via é marcado por modificações dos seus tipos de usos. A área, anteriormente marcada por atividades industriais, atualmente possui número expressivo de empreendimentos do setor de comércio e serviços. A primeira “parada” situa-se na localidade do posto de combustível da Petrobras, localizado no início da avenida em Juazeiro do Norte. Esses pontos são locais referenciais para que o professor explore imagens do *Street View*, bem como as imagens de satélite. Além disso, pode usar uma imagem gerada por satélite que possa trazer para o debate uma questão: como os estabelecimentos do local estão arrançados?

Figura 1 - Início da avenida Padre Cícero em Juazeiro do Norte



Fonte: Google Maps (2021). Adaptado pelo autor.

Conforme exposto na Figura 1, percebe-se a forte presença de galpões. A presença de indústrias nessa via era muito intensa em tempos pretéritos. Contudo, a partir de novos processos gerados em consequência da ação de agentes econômicos na cidade, houve uma modificação no uso do solo. Em 2021 os registros denotam: presença de estabelecimentos comerciais, como de serviços de autopeças, de produtos agropecuários e concessionárias de veículos. Uma reflexão que pode ser gerada a partir desse momento é a ação dos proprietários dos meios de produção. Quais estratégias são utilizadas para decidir sua localização? Que fatores influenciam sua ação na cidade? Como eles alteram a dinâmica socioeconômica do município?

O destaque ao setor comercial foi salientado, pois ele mobiliza a dinâmica dessa área quanto à criação e expansão de novos empreendimentos. Uma reflexão pertinente está em questionar: quais elementos foram responsáveis por tais mudanças? O professor, durante a aula, pode abordar a questão da emergência de uma policentralidade se desenhando em Juazeiro do Norte.

Ao desembarcar no Cariri Garden Shopping, atualmente denominado Cariri Shopping, percebe-se que essa área possui dinamismo efervescente, sendo uma das áreas que mais recebe investimentos do capital nacional e internacional. Com o advento dessa construção, há um processo emergente de reorganização da estrutura comercial de Juazeiro do Norte, uma vez que

novos pontos comerciais se instalaram nas imediações do shopping (Pereira, 2014).

No deslocamento virtual no entorno do shopping, na avenida Castelo Branco no sentido Oeste-Leste, é possível observar um dado interessante. Acionando o *Google Street View* é possível visualizar a localidade no período da aula de campo, mas também outros momentos nos quais foram coletadas imagens do local. A título de exemplo, a figura seguinte apresenta a avenida Castelo Branco em dois períodos: janeiro de 2012 e maio de 2019. Com base nas observações, é possível constatar alteração na paisagem urbana nas imediações do Cariri Garden Shopping.

Figura 2 - Trecho da avenida Castelo Branco em 2012



Fonte: *Google Maps* (2021).

A imagem mostra um lote situado por detrás do Cariri Garden Shopping. No ano de 2012, não havia nenhuma utilização do mesmo. Trabalhar com imagens mais recentes demonstra o dinamismo nessa área. Na representação seguinte se destaca o empreendimento mais notável nas Imediações do Cariri Shopping, que é o Unique Condominium. Visualizar essa área em uma perspectiva tridimensional explicita o quão adensada ela vem se tornando nos últimos anos.

Figura 3 - Trecho nas imediações da avenida Castelo Branco em 2019



Fonte: *Google Maps* (2021).

O professor de Geografia pode questionar sobre o porquê dessas áreas apontadas serem alvos de promoção imobiliária, abrindo para outras reflexões: por que essa área especificamente se adensou? Quais fatores foram decisivos para a instalação desses empreendimentos? Assim, pode ser realizada uma comparação entre o processo de promoção imobiliária no período de 2012 e em 2019.

Para Roberto Lobato Corrêa (1989), os promotores imobiliários realizam parcial ou integralmente um conjunto complexo de operações que, por sua vez, impacta decisivamente no uso do solo e na paisagem da cidade. Uma destas é a incorporação, entendida como parte fundamental da promoção imobiliária. Neste processo, o incorporador “realiza a gestão do capital-dinheiro na fase de sua transformação em mercadoria, em imóvel” (Corrêa, 1989, p. 19-20).

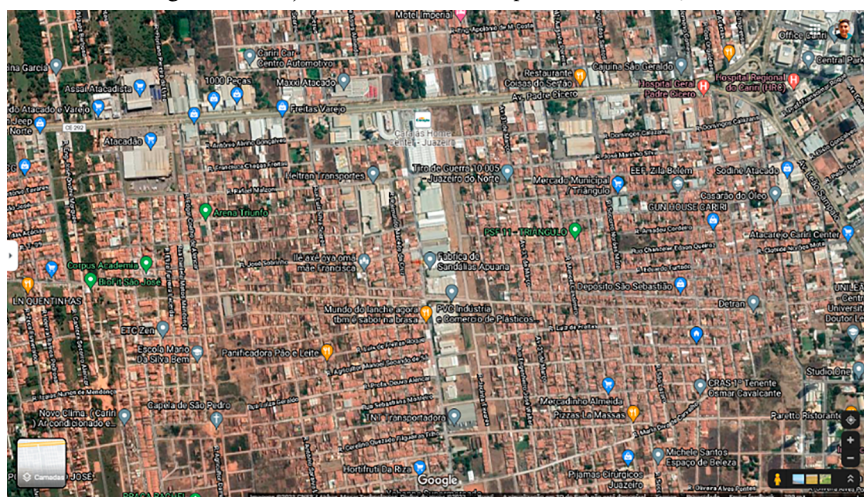
A noção de centralidade e de seu reforço na área do shopping pode ser reiterada ao se abordar a presença de instituições públicas, a saber: um *campus* da Universidade Regional do Cariri (URCA), do Hospital Regional do Cariri e do Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (Pereira, 2014). A confluência de serviços comerciais, de saúde e de educação promove a intensificação de fluxos em direção a essa área.

No sentido Leste-Oeste da avenida, há também uma forte presença de concessionárias de veículos, lojas de varejo, de eletrodomésticos e de materiais

de construção, como é o caso do Carajás Home Center, inaugurado no ano de 2018.

A escolha desse ponto no roteiro proposto permite também a visualização da rua perpendicular à avenida Padre Cícero. Conforme a Figura 4, observam-se na rua Francisco Martins de Souza algumas fábricas de calçados. Essas unidades fabris compõem o polo calçadista do Cariri e, consequentemente, influenciam na economia do município.

Figura 4 - Carajás Home Center e complexo fabril de calçados



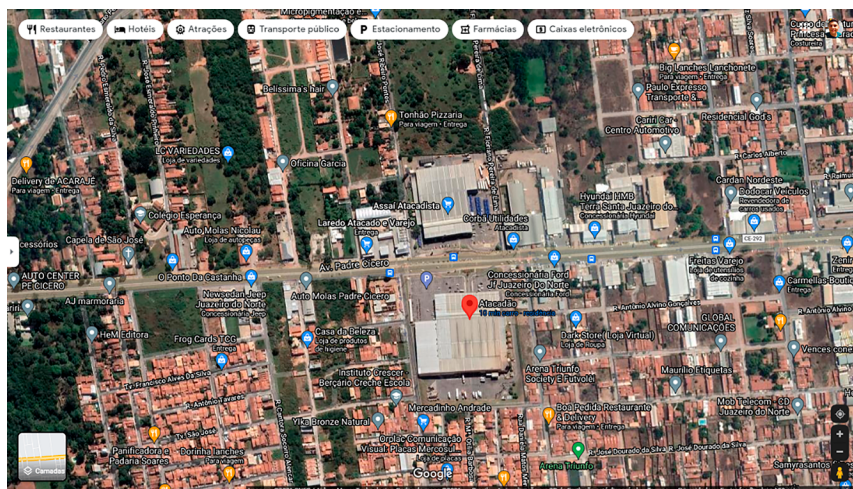
Fonte: Google Maps (2021).

Outro aspecto que pode ser observado é que as indústrias atraem para os seus entornos imediatos assentamentos populacionais típicos da classe trabalhadora. Ao observar o padrão das residências, nota-se que predominam casas geminadas em lotes de 3 metros de face, em média. Essa situação difere significativamente da realidade anteriormente descrita nos bairros Lagoa Seca e Triângulo, onde predominam os empreendimentos residenciais e comerciais de alto padrão que tornam o acesso ao solo urbano nos seus respectivos espaços claramente seletivo.

Na avenida Padre Cícero, “[...] estão instalados os principais equipamentos do setor supermercadista, mas que atuam no formato de atacarejo, isto é, que comercializam produtos tanto no ramo de atacado como no ramo de varejo atingindo tanto os consumidores finais como os pequenos varejistas [...]” (Pereira, 2014, p. 168). A inserção desses complexos comerciais atrai para a cidade compradores de outras cidades, bem como de outros estados,

constatando-se, assim, que o raio de influência desses estabelecimentos ultrapassa os limites territoriais do estado (Silva, 2015). Observa-se, nesse sentido, o rápido processo de transformação do espaço com a chegada desses estabelecimentos. Vale lembrar que, anteriormente à implantação das superfícies comerciais, o uso do solo nessa área era rarefeito. Pereira (2014) registra que até os anos 1950-1960 essa área era considerada rural.

Figura 5 - Atacadão e Assaí Atacadista



Fonte: Google Maps (2021).

Outro ponto a ser considerado quanto à instalação dessas superfícies comerciais é o seu poder de influenciar o traçado do loteamento: elas desencadeiam alterações no espaço urbano, alterando o plano urbanístico da cidade. Na figura, onde está situado o Atacadão, observam-se duas ruas interditadas pelo empreendimento. Isso se deve à necessidade de amplas áreas de estacionamento, em razão do grande número de veículos que para ali se deslocam, demandando grande extensão de terreno para sua instalação. Essa intervenção trouxe repercussão imediata no plano urbanístico local. A ação dos proprietários dos meios de produção “[...] modela a cidade, produzindo seu próprio espaço e interferindo decisivamente na localização de outros usos da terra” (Corrêa, 1989, p. 15).

A escolha dos pontos foi definida por se acreditar que essas localidades podem ser convertidas em objeto de reflexão para os estudantes, na medida em que é possível se trabalhar a questão da valorização do solo urbano, da promoção imobiliária, dos proprietários dos meios de produção, da ação do Estado e

do processo de produção do espaço urbano, dentre tantas outras possibilidades que podem ser trabalhadas em uma aula de campo, virtual ou presencial.

Esses conteúdos podem ser abordados em turmas do ensino médio, conforme já se verifica em coleções de obras didáticas para essa etapa da escolarização. Quanto à BNCC, a proposição de se trabalhar processos políticos, econômicos e sociais em vários âmbitos, inclusive no âmbito local; analisar as relações de produção, capital e trabalho em contextos diversos, refletindo sobre os impactos que se geram na sociedade, constituem elementos que ressaltam a possibilidade de tratamento do tema na Geografia escolar.

Considerações finais

O estudo da Geografia é fundamental para que professores e alunos compreendam o mundo em que vivem, sobretudo as formas particulares de ação dos diferentes sujeitos que o produzem, bem como os interesses que interferem no “jogo”. A apropriação de conceitos pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem precisa ser realizada com maior zelo e domínio, visando manejá-los de modo científico e recorrendo a estratégias pedagógicas que estimulem o interesse, a problematização e a reflexão coletiva. Assim, eles podem atingir a compreensão dos processos envolvidos na discussão.

A aula de campo em Geografia é uma metodologia ativa que instiga a compreensão da realidade que nos envolve. Conhecer a escala local é uma das possibilidades resultantes de uma boa aula de campo. Alertar para o contexto é imperioso. A compreensão do espaço em que o indivíduo vive o leva a entender que as coisas não acontecem por acaso, que os arranjos são construções sociais e que estas se estabelecem por meio da objetividade de sujeitos sociais; estes possuem intenções e consequências diretas na vida dos alunos.

A proposição de um campo virtual emergiu da necessidade de se ampliar os horizontes para a promoção do conhecimento do real/mundo, logo, para o ensino. Com o uso mais frequente de tecnologias no período de ensino remoto, a saída de demarcar pontos que ilustram a produção do espaço urbano em Juazeiro do Norte transformou-se numa iniciativa para averiguar a capacidade de compreender o mundo em um sistema virtual.

A utilização da plataforma *Google Maps* pode contribuir para a inserção de recursos visuais que se aproximem da teoria geográfica. Destaca-se que não é um recurso perfeito, nem foi objetivo deste trabalho trazer fórmulas para

a abordagem proposta. Existem limitações, mas é possível criar novos meios para que as barreiras sejam rompidas. Um ponto negativo a ser considerado na utilização da plataforma é que alguns locais podem ter dados/imagens muito desatualizadas que não condizem com a realidade vivenciada. Por este motivo, é necessário que os professores tenham um conhecimento preliminar da área sobre a qual pretendem se debruçar com os seus alunos. Assegurar a disseminação do conhecimento sobre o real a partir dessa Geografia representa construir uma sociedade mais consciente.

Referências

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez da. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51–68, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/727>. Acesso em: 13 abr. 2021.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. O trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-5230.2012v27n54p181>. Acesso em: 17 maio 2021.

BARBOSA, Gustavo Gomes; GOMES, Vanessa Cristh de Medeiros Carmo; CARMO, Thiago Breno de Medeiros. As possibilidades integrativas da ferramenta google maps ao ensino de Geografia. **Anais do CIET:EnPED: 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1309>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. A educação é a base. Ensino Médio. Texto homologado pelo MEC em 14 dez 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2021.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 25, n. 66. p. 185-207, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989. 94 p.
- CORREIA, Camila Nagy; SILVA, Gabriel Felipe Carneiro da. O uso do Google Maps na sala de aula. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p. 2577-2588. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/index>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- GOOGLE. **O que é o Street View**. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/streetview/>. Acesso em: 20 set. 2021.
- LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 109-123, 2008. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2008.74098. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74098>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- PEREIRA, Cláudio Smalley Soares. **Centro, centralidade e cidade média**: o papel do comércio e serviços na reestruturação da cidade de Juazeiro do Norte/CE. 2014. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108670>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAMIRES, Julio César de L.; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera L. S. **Pesquisa qualitativa em Geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- SILVA, Juniele Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Abordagem qualitativa e Geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In: MARAFON, Glaucio J.; RAMIRES, Julio César de L.; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera L. S. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em Geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- SILVA, Rafael França da. Reestruturação urbana em Juazeiro do Norte-CE: uma análise a partir do comércio moderno varejista. **Anais do Seminário de Estudos Urbanos e Regionais**. Pelotas, RS. 2015. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/article/view/8333>. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009.

VEIGA, Léia Aparecida; SILVA, Andresa Lourenço da; ALIEVI, Alan Alves. Ensino de Geografia: trabalho de campo e análise da paisagem urbana. **Anais da XII Semana de Geografia/VII Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia**. Presidente Prudente/SP: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Campus Presidente Prudente. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/SP, p.1-13, 22 a 26 de agosto de 2011. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/semanas/Geografia/2011/ensinodeGeografiaepistemologia/TCEG02%20-%20Leia%20Aparecida%20Veiga%20et%20al.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.



RECURSOS CARTOGRÁFICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA LUCIANO TORRES DE MELO, EM CAMPOS SALES-CE

*Daiane Luzia da Silva Otavio
Maria Soares da Cunha*

Introdução

O presente trabalho tem o intuito de problematizar o uso dos recursos cartográficos e suas possibilidades de exploração na Geografia escolar. Resulta de uma seleção do estudo monográfico intitulado “Desvendando os limites e as possibilidades do uso dos recursos cartográficos no ensino fundamental, estudo de caso na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Luciano Torres de Melo, em Campos Sales–CE”.

O município de Campos Sales localiza-se na região sul do Cariri cearense. É composto por seis distritos: Campos Sales (sede), Barão de Aquiraz, Carmelópolis, Itaguá, Poço de Pedra, Monte Castelo e Quixariú. O distrito-sede conta com sete escolas de ensino fundamental, entre elas, a escola Luciano Torres de Melo. A escolha dessa instituição se deu pela maior proximidade afetiva e espacial por parte da pesquisadora, que estudou na mesma desde o 1º ao 9º ano, fator que facilitou o acesso aos professores e representantes da direção escolar.

Também concorre o fato de se ter realizado iniciação à pesquisa científica com o tema “A Cartografia no ensino da Geografia: práticas pedagógicas na educação básica em Campos Sales – CE: estudo de caso na escola Luciano Torres de Melo”, realizada na fase de graduação no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Mas afinal, o que são recursos cartográficos? Essa pergunta da revisão teórica contou com a contribuição de autores, destacando-se Souza (2007) e Matias (2006). Outras questões foram elaboradas para a monografia, desenvolvida entre 2019 e 2020: qual o papel dos recursos cartográficos no estudo da Geografia? O que os professores de Geografia da escola Luciano Torres de Melo descrevem como recursos cartográficos e quais os principais assuntos que eles sentem a necessidade de trabalhar com essas ferramentas? E na coleção de livros didáticos adotada nesta escola, quais tipos desses recursos são reconhecidos e explorados pelos docentes? No processo de ensino-aprendizagem, uma das pontes que interliga a leitura e a interpretação dos signos e significados é a exploração dos materiais existentes no livro didático.

O presente estudo considera a Cartografia como um campo essencial no ensino geográfico, que se fundamenta na representação do espaço em diferentes escalas e fenômenos. Os recursos cartográficos são todos os materiais que comunicam informações a partir de seus signos e significados para facilitar ao usuário a leitura a respeito dos diversos fenômenos no espaço. A exploração dos recursos cartográficos possibilita ao educando entender as transformações ocorridas no espaço geográfico, ajudando a atingir uma visão crítica com base nas noções cartográficas.

A pesquisa é de aproximação teórica e empírica, buscando, como indica Gil (2002), interpretar e descrever o fenômeno pesquisado, a fim de responder às diversas questões. Conforme Yin (1994, p. 11-12), “[...] como um esforço de investigação, o estudo de caso contribui de forma única para o nosso conhecimento de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, sendo essas as principais vantagens. A produção deste trabalho toma como base a revisão de literatura e o levantamento empírico mediante a produção de informações por meio de entrevista e pesquisa documental. A última, especificamente, consistiu no exame da coleção de livros didáticos do ensino fundamental II, adotada na escola Luciano Torres de Melo, situada em Campos Sales-CE.

Recursos cartográficos e seu papel no ensino de Geografia

Matias (2006) ressalta que os recursos cartográficos estimulam a leitura do mundo nas diferentes escalas. O autor (2006, p. 257) destaca que esses recursos “[...] são essenciais para entender os espaços modificados, redesenhados, reorganizados”. Eles possibilitam que o professor possa instigar os

seus educandos a pensar, a partir da linguagem cartográfica, os espaços de vivência, relacionando-os e correlacionando-os com as diversas questões pertinentes que estão no entorno (Castrogiovanni, 2000). Para Castellar (2011), a linguagem cartográfica é a forma como o mapa “fala” com o leitor. Esse tipo de linguagem reúne um conjunto de signos, símbolos, cores, escalas, legendas — elementos que estão inseridos nos mapas para comunicar as informações geográficas, permitindo que os elementos espaciais sejam transmitidos e organizados.

Nesse sentido, a leitura, a interpretação e a elaboração de mapas contribuem significativamente para a formação dos estudantes, estimulando a compreensão de símbolos cartográficos e o desenvolvimento do raciocínio espacial. Ao produzirem seus próprios mapas, os educandos participam ativamente na construção do conhecimento geográfico, exercitando as fases de codificação (criação de símbolos) e decodificação (interpretação dos símbolos) das representações cartográficas.

Nessa perspectiva, os recursos cartográficos são materiais que comunicam informações, facilitando ao usuário a leitura de fenômenos representados. A sua utilização como ferramenta na Geografia escolar e áreas afins contribui para que o educando reflita e pense geograficamente as diferentes concepções, problemáticas e transformações pelas quais o mundo passa. Freitas (2005) destaca os seguintes recursos cartográficos: mapa-múndi, cartas, plantas, tabelas, gráficos, imagens, climograma e globo terrestre. Utilizados com a mediação do professor, eles possibilitam ao educando ler, refletir e pensar sobre questões variadas, trabalhadas na abordagem de temáticas geográficas no decorrer das aulas.

Conforme Joly (1990, p. 85), “[...] um mapa não é apenas uma obra de arte, é um instrumento de descoberta e de comunicação a serviço de um saber ou de uma ação”. A Cartografia, que se foca no estudo de mapas e na sua elaboração (Fonseca; Oliva, 2013), nos dias atuais vem se expandindo, como recurso, em aplicativos de celulares, *sites* e jornais, mediante as tecnologias de informação e comunicação (TICs). O professor pode explorá-las e utilizá-las nas aulas de Geografia.

Segundo Almeida e Passini (2010, p.15), ler mapas, dominar a linguagem cartográfica e preparar o aluno para essa leitura “[...] deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos”. A leitura cartográfica envolve competências cog-

nitivas, como a percepção espacial, essenciais para a compreensão do espaço geográfico, e deve ser envolvida nas primeiras práticas pedagógicas desde os anos iniciais. O letramento cartográfico contribui de forma significativa para o desenvolvimento do pensamento espacial, permitindo que os educandos realizem a leitura e a análise do seu cotidiano com autonomia e senso crítico.

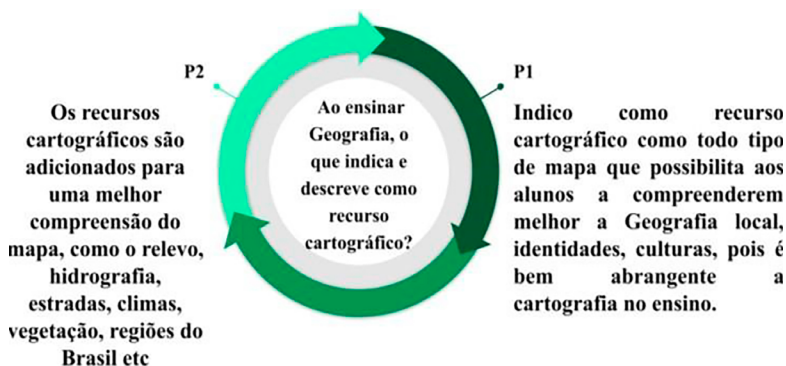
Giroto (2015) alerta para algumas práticas de planejamento e ensino que privilegiam o conteudismo e a repetição. Por exemplo, no ensino cartográfico, os estudantes são levados a decorar símbolos, escalas e a pintar mapas, sem entender seu real significado ou aplicação no cotidiano. Essas práticas não ajudam no desenvolvimento do pensamento espacial, na capacidade de análise, leitura e interpretação de mapas e até mesmo dos espaços de vivência, resultando em uma aprendizagem superficial.

Conforme Almeida (2011), a cartografia escolar é uma abordagem metodológica valiosa, que pode ser aplicada a diversos conteúdos de Geografia. Ela não se limita apenas à localização de países, mas também permite a compreensão das relações entre eles, dos conflitos e da ocupação do espaço, por meio da interpretação e leitura de seus códigos específicos.

Na etapa empírica realizada na escola, além de visitas de reaproximação, foi aplicado um questionário semiestruturado, reunindo 15 questões. As informantes foram duas professoras de Geografia, visando reunir respostas a respeito dos saberes em cartografia e recursos cartográficos. Buscou-se conhecer suas percepções, dificuldades e esforços em trabalhar a cartografia.

O Gráfico 1 apresenta a visão das professoras em relação aos principais assuntos que sentem a necessidade de trabalhar quando se menciona o termo recursos cartográficos. As respostas de quem vivencia esse processo diretamente indicam os desafios e as possibilidades envolvidos nessa prática. Buscou-se compreender como as noções cartográficas eram abordadas, os recursos cartográficos utilizados nas aulas e as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. O acesso a materiais específicos, a oferta de formação continuada e as condições estruturais das escolas são fatores que influenciam a prática pedagógica e o desenvolvimento das habilidades espaciais dos educandos.

Gráfico 1 - Concepção dos recursos cartográficos pelas professoras entrevistadas



Fonte: Arquivo da autora (2023).

As entrevistadas associam os recursos cartográficos ao estudo do mapa, reconhecendo a cartografia como essencial para abordar diversos conteúdos. A professora P1 define recurso cartográfico como “todo tipo de mapa que ajuda os alunos a entender a Geografia local, identidades e culturas”. Ela mencionou que seu contato com a cartografia ocorreu na graduação, mas não buscou aprofundamento após a formação. Essa mesma informante ressaltou que trabalhar as noções cartográficas exige o uso de diferentes tipos de mapas, podendo facilitar a interpretação e o conhecimento dos elementos básicos da alfabetização cartográfica, como linha, ponto e área.

No que diz respeito ao planejamento e à execução de aulas, P1 salientou que as noções espaciais aparecem em todas as atividades de Geografia: quando se trabalha a localização espacial nos diferentes conteúdos do ensino fundamental II. Lembrou que propõe aos alunos a reflexão acerca das problemáticas e possíveis soluções. A escola dispõe de globo terrestre e atlas geográfico, sendo ferramentas para as aulas de Geografia.

P2 ressaltou a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico e da leitura e da elaboração de mapas, utilizando conceitos como lateralidade, orientação, visão oblíqua, proporção, escala e legenda. Os principais conteúdos explorados com recursos cartográficos incluem orientação, localização, escalas gráficas e numéricas, coordenadas geográficas, fusos horários, tipos de relevo, hidrografia, vegetação, clima, transformações das paisagens e regiões do Brasil.

As professoras entrevistadas destacaram que todos os conteúdos do 6º ao 9º ano necessitam de exploração de recursos cartográficos, que ajudam na compreensão dos conceitos. Destacaram que há conteúdos para os quais o uso da linguagem cartográfica é fundamental. No 6º ano são trabalhadas

noções de localização para que o educando aprenda a se situar no espaço geográfico a partir do uso e da ativação do mapa da cidade ou do bairro.

P2 descreve que, no planejamento e na prática pedagógica, vê a necessidade de explorar os recursos cartográficos na compreensão dos seguintes temas: relevo, hidrografia, estradas, climas, vegetação e regiões do Brasil. Para ela, as noções cartográficas são trabalhadas quando se tem foco em: localização, interpretação e leitura do espaço vivido. A professora P1 utiliza mapas para auxiliar na compreensão da rosa dos ventos, dos pontos cardeais e colaterais, destacando que as noções básicas são essenciais para a compreensão da divisão da Europa. Esse conteúdo é abordado no 6º e recapitulado no 9º ano. No conteúdo de fusos horários, P1 vê a necessidade de trabalhar com recursos cartográficos.

P2 mencionou que o uso de mapas disponíveis na escola pode ser útil, mas não os explora devido às limitações cartográficas que possui. Isso evidencia a necessidade de formação continuada para superar as dificuldades dos docentes. P1 e P2 destacam a importância dos recursos cartográficos para a compreensão de conceitos como lugar, paisagem e transformações das regiões do Brasil. Elas apontam as dificuldades dos alunos nos anos finais em utilizar mapas, especialmente no que diz respeito à localização dos fenômenos no livro didático. Outra dificuldade identificada foi o cálculo da escala cartográfica. Sugerem uma maior exploração de mapas temáticos (município, estado e regiões do Brasil).

Serão apresentadas as possibilidades de exploração dos recursos cartográficos na coleção de livros adotada na escola do estudo de caso, composta pela 2ª edição de 2015 da coleção *Vontade de Saber: Geografia*, de Neiva Torrezani. A coleção, que abrange do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, apresenta quatro volumes, variando o total de páginas entre 352 e 368 unidades. A coleção inclui noções básicas de cartografia, especialmente no Manual do Professor, que orienta sobre alternativas para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos educandos por meio de atividades práticas individuais e em grupo.

Em todos os capítulos, os recursos e conteúdos cartográficos podem ser trabalhados em conjunto com outros assuntos. O professor pode, através destes, instigar nos estudantes a vontade de ler e interpretar as informações contidas nos mapas.

O que se deve ressaltar é o cuidado com o tipo de mapa apresentado nas obras didáticas. Oliveira (1978) salienta a presença de “mapas de adultos”,

entendidos assim pelo tipo de complexidade que apresentam. Eles são explorados de forma passiva, mediante a reprodução de ilustração de nomes inseridos nos mapas e das cores, por exemplo. Essa prática não possibilita que o estudante seja um mapeador consciente, e sim um mero visualizador e/ou copiador de contornos, linhas, nomes e localização de pontos.

Conforme Passini (1994), na maioria das vezes, os mapas constantes nos livros didáticos são utilizados apenas como ilustração. É essencial que os professores avaliem se uma atividade que apenas leva o aluno a apontar o ponto onde se encontra tal fenômeno, de fato, amplia as habilidades dos alunos como mapeadores conscientes.

Seemann (2013) alerta para o uso superficial dos mapas, quando eles e os demais recursos da cartografia escolar são tratados apenas como ilustração e meio para identificar locais de determinados fenômenos. Essas ferramentas podem ajudar na compreensão mais ampla das informações e na sua representação.

O professor pode explorar os diferentes tipos de recursos cartográficos constantes no livro didático, tais como: mapas temáticos, mapa altimétrico, anamorfose, imagens de satélite, pirâmide etária, planisfério, gráficos de colunas ou barras, tabelas e desenhos, além de trabalhar com a problematização por parte dos estudantes, instigando-os a ler e interpretar as informações contidas nesses recursos.

No decorrer do livro examinado, a autora da coleção destaca algumas propostas pedagógicas que destoam dos chamados “mapas de adultos”: ela sugere atividades de acordo com o nível cognitivo dos estudantes. As questões norteadoras são apresentadas no decorrer dos capítulos do livro e no Manual do Professor de Geografia, possibilitando investigar o conhecimento prévio dos conceitos geográficos e noções cartográficas que os estudantes trazem consigo. As noções espaciais[2] aparecem correlacionadas aos textos escritos e em atividades que contam com o apoio de fotografias, gráficos e representações cartográficas. Elas estão inseridas em cada capítulo do livro, o que pode facilitar o entendimento do conteúdo, a realização de outros exercícios e a construção de habilidades cognitivas. Serão destacados tópicos constantes dos volumes examinados que se remetem a propostas de atividades cartográficas.

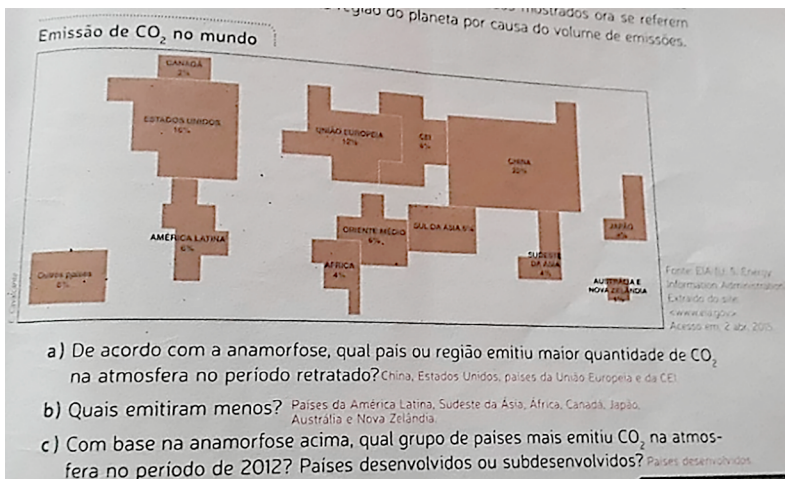
Cada capítulo é estruturado com seções e boxes que sistematizam e complementam o conteúdo, ajudando a explicar e exemplificar as ideias apresentadas na aula. Os recursos cartográficos em textos e exercícios contribuem

para a compreensão da matéria. Na seção “Geografia em Foco”, são destacados textos, imagens e representações cartográficas relacionadas ao tema do capítulo, auxiliando os estudantes a ler, interpretar e questionar as transformações e fenômenos espaciais.

Outra seção de destaque chama-se “Explorando o tema”, que pode ajudar os alunos que vivenciam na prática o conteúdo de aula na relação educador – educando. A seção “Investigação na prática” destaca as atividades realizadas em sala de aula, no espaço escolar, em casa ou no trabalho de campo. Essas investigações são oportunidades nas quais o estudante pode aprender a pesquisar de forma participativa os espaços de vivência, possibilitando observar, refletir e representar cartograficamente as características naturais e sociais do espaço geográfico no qual o estudante está inserido e as possíveis mudanças que ocorrem constantemente nas paisagens.

No 9º ano, na seção “Momento da Cartografia” (Figura 1), destaca-se a presença de mapas em anamorfose. Consta de uma técnica que distorce os territórios com base em dados específicos, como a emissão de CO₂. Essa abordagem permite representar visualmente a intensidade das emissões de dióxido de carbono em diferentes regiões, ampliando as áreas com maiores concentrações de poluentes e reduzindo aquelas com menores emissões. Essa deformação ajuda a destacar as desigualdades globais no impacto ambiental e facilita a compreensão das questões relacionadas ao aquecimento global.

Figura 1 - Momento da Cartografia: A anamorfose no estudo das questões ambientais: a emissão de CO₂



Fonte: Torrezani, v. IV, 2015, p. 37.

A utilização da anamorfose no ensino de Geografia é uma ferramenta eficaz para promover uma reflexão crítica sobre as causas e consequências das mudanças climáticas, estimulando os estudantes a pensar sobre sustentabilidade e a responsabilidade global na mitigação desses impactos.

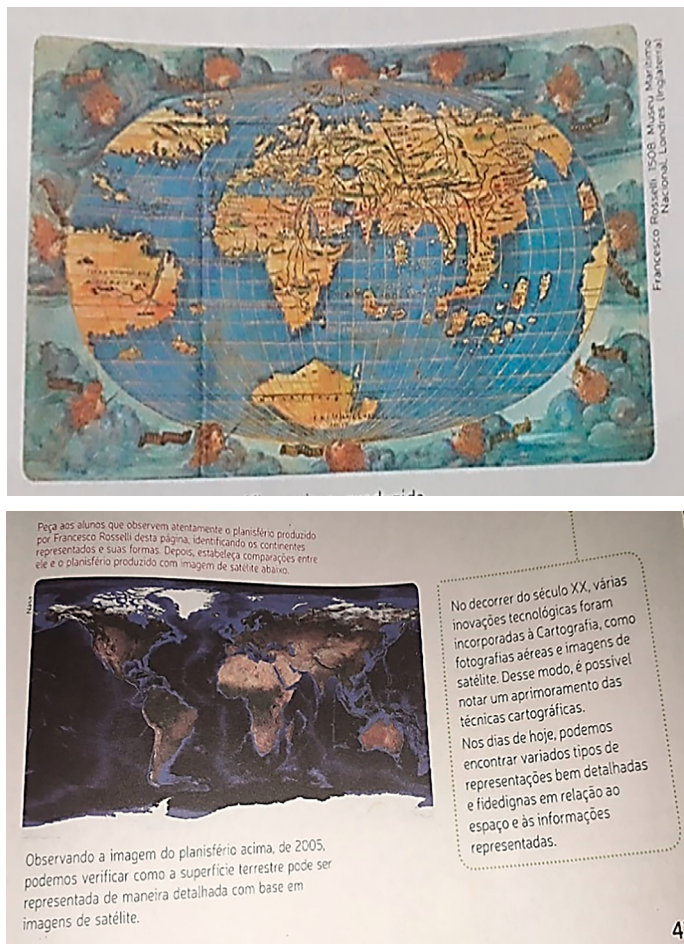
Na seção “Encontro com” são apresentados conteúdos que podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, contribuindo nos estudos geográficos. Quando é possível desenvolver atividades com professores de outras áreas afins, elas se transformam em oportunidades únicas de interligar os saberes a partir da teoria e da prática pedagógica em sala de aula.

A seção “Atividades” de cada capítulo auxilia no desenvolvimento das habilidades e competências essenciais para a assimilação, compreensão e fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A seção “Refletindo sobre o capítulo” se volta à retomada do que foi abordado e compreendido nos conteúdos, podendo promover reflexão e diálogo com os educandos.

No volume do 6º ano, a exploração de mapas pode ser trabalhada no Capítulo 2: “A cartografia e a representação do espaço geográfico”. Nele, destacam-se vários mapas temáticos que possibilitam a leitura e interpretação de variadas informações. A autora sugere que o professor incentive os estudantes a pensar sobre a importância da Cartografia no cotidiano e em qual momento eles já utilizaram em suas vivências: mapa, planta, croqui ou globo terrestre. No decorrer desse capítulo há um tópico bem específico: “Cartografia: dos antigos registros à atualidade”. Nele, os professores podem explorar os mapas antigos e relacioná-los aos mapas atuais, explicando as diferenças entre as técnicas e os materiais utilizados para suas elaborações.

Neste capítulo, a autora direciona para a exploração de mapas históricos. Como exemplo (Figura 2), destaca o planisfério oval produzido pelo pintor italiano Francesco Rosselli em 1508. É proposto que os estudantes observem os continentes representados, suas formas e limites e realizem a sua comparação com o planisfério oval. Essa proposta possibilita, como exemplo, estimular que o educando observe, diferencie e compare as representações históricas, as semelhanças e diferenças entre as mesmas e as do período contemporâneo, do chamado meio técnico-científico-informacional.

Figura 2 - Planisfério oval e imagem de satélite



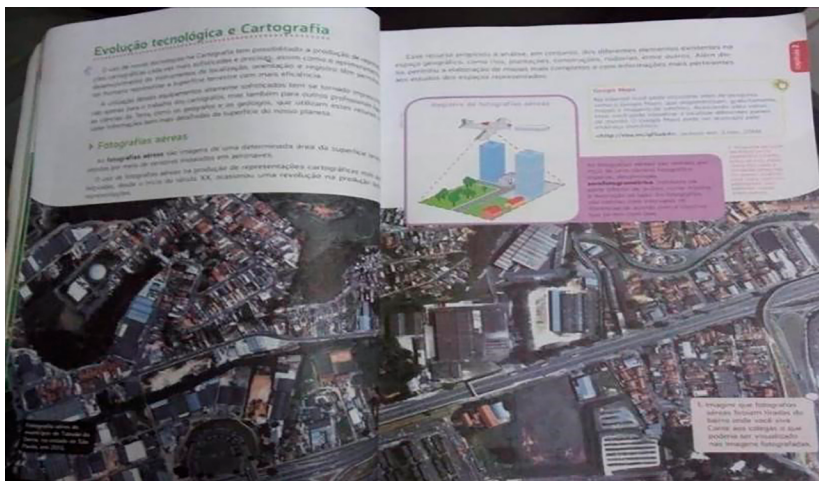
Fonte: Torrezani (2015, v. I, p. 43).

Outra proposta destacada aparece na página 45 do volume 1: os estudantes devem analisar uma fotografia aérea do município de Taboão da Serra, no estado de São Paulo-SP, 2013 (Figura 3), com o objetivo de elencar as principais ruas, avenidas, rodovias, plantações, rios, edifícios e casas. Mediante esse contexto, os professores podem explorar os mapas da cidade e dos bairros, trabalhando a Geografia local para explorar os principais elementos que compõem o espaço urbano e rural.

A proposta possibilita aos estudantes interpretar fotografias aéreas e mapas para compreender a ocupação do solo, a infraestrutura, as áreas verdes e os fluxos de transporte, além de identificar problemas como a urbanização

desordenada e os impactos ambientais, favorecendo um olhar crítico sobre os desafios e transformações do espaço urbano e rural.

Figura 3 - Fotografia área do município de Taboão da Serra, do estado de São Paulo-SP, 2013

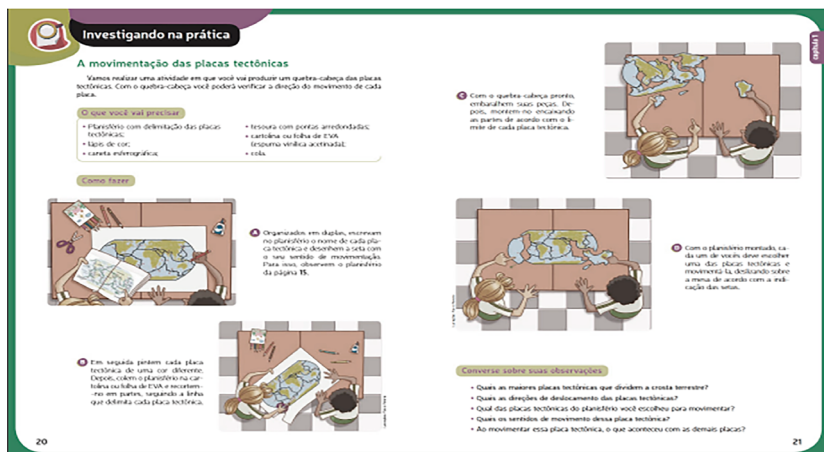


Fonte: Torrezani (2015, v. I, p. 44–45).

O professor pode utilizar imagens e fotografias do município para aproximar as aulas de Geografia da realidade dos educandos. A exploração de mapas históricos e atuais permite que os estudantes leiam e interpretem seus espaços de vivência, comparando transformações ao longo do tempo. Essa abordagem ajuda a compreender o processo de formação territorial local e a desenvolver habilidades cartográficas, como identificar elementos no mapa e calcular distâncias reais a partir da escala e das competências a serem trabalhadas no 6º ano.

No 8º ano, a seção “Investigando na prática” propõe a produção de um quebra-cabeça a partir de um planisfério com placas tectônicas (Figura 4), com instruções para sua elaboração e perguntas sobre o tema. Em seguida, destacam-se indagações sobre o conteúdo referente às placas tectônicas, tais como: quais as maiores placas tectônicas que dividem a crosta terrestre? Quais as direções de deslocamento das placas tectônicas? Qual das placas tectônicas do planisfério você escolheu para movimentar? As perguntas são interessantes, mas faltam, por exemplo, sugestões aos professores para que trabalhem outras questões cartográficas, tais como: qual o tipo de projeção do mapa no qual foi construído o quebra-cabeça? Qual é a fonte do mapa? Quais os elementos cartográficos que estão presentes? Quais as principais informações do mapa? Quais as problemáticas existentes?

Figura 4 - Investigando na prática: A movimentação das placas tectônicas



Fonte: Torrezani (2015, v. III, p. 20–21).

A retomada das noções cartográficas ao longo do ensino fundamental e do ensino médio é essencial para a formação dos estudantes. Cabe ao professor articular os conteúdos das séries terminais do fundamental com aqueles trabalhados nos anos iniciais, garantindo a continuidade e o aprofundamento dos conhecimentos cartográficos. O livro do 7º ano aborda os conteúdos: território brasileiro, regiões do Brasil, população e economia. No Capítulo 2, há um gráfico sobre o crescimento populacional (1872-2013). O Manual do Professor não oferece orientações de como utilizá-lo em sala de aula. Os educadores podem ter dificuldades para explorar as informações com os alunos.

Considerações finais

Os recursos cartográficos ajudam a comunicar informações a partir de signos e significados e podem facilitar a leitura a respeito dos diversos fenômenos. A sua utilização contribui para que o educando reflita e pense geograficamente as diferentes concepções, problemáticas e transformações pelas quais o mundo passa. Eles são fundamentais no processo de construção do raciocínio geográfico e devem ser explorados ao longo da educação básica.

As professoras entrevistadas neste estudo reconhecem o papel dos recursos cartográficos nas aulas de Geografia e que é necessário ampliar os momentos de seu uso. Verificou-se, na coleção de livros adotada na escola estudada, a presença de mapa-múndi, mapas temáticos, anamorfose, gráficos, cartas,

plantas, tabelas, climogramas, dentre outros. Eles podem ajudar o professor a destacar as noções espaciais, que podem ser interligadas aos diferentes conteúdos abordados, sendo recomendável que o docente sempre procure incluir nas aulas recursos cartográficos que possibilitem ao educando se aproximar da Geografia do seu dia a dia, proporcionando leituras dos espaços vividos e o mapeamento realizado pelos estudantes, trazendo essa prática de mapear desde os anos iniciais.

Os livros são essenciais nesse processo, pois estão à disposição de educadores e educandos, oferecendo pontos de partida para a exploração cartográfica. Suas atividades devem ser avaliadas quanto à contribuição para formar educandos críticos, capazes de interpretar mapas e refletir sobre os espaços em que vivem. Cabe aos professores analisar o potencial do material e buscar meios complementares que favoreçam o raciocínio geográfico e a representação espacial.

A formação continuada para os professores dos anos iniciais e finais no ensino fundamental de Geografia, no que diz respeito à cartografia escolar, é primordial para melhorar suas habilidades. Os docentes podem utilizar, para além do livro didático, outros recursos que auxiliem os conteúdos propostos nesse material curricular. É um ponto essencial para se refletir em alternativas e oportunidades de cursos, minicursos e projetos de educação cartográfica ou até mesmo na construção de uma política pública de formação continuada na rede municipal de ensino, promovendo momentos para os profissionais conhecerem mais sobre os recursos cartográficos, discutirem entre os pares as alternativas mais recentes e eficientes, de forma coletiva, visando potencializar o fazer pedagógico com o apoio de recursos cartográficos no ensino de Geografia.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed., 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime Tadeu. **Cartografia**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

FREITAS, Edilson Pereira de. **Uma análise do ensino de Geografia utilizando as representações cartográficas no 2º ciclo nas escolas públicas de Natal - RN**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Dinâmica e Reestruturação do Território) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

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

GIROTTTO, E. D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. V. 5, p. 71-86, 2015.

JOLY, Fernand. **A cartografia**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MATIAS, V. R. S. As relações entre Geografia, mediação pedagógica e desenvolvimento cognitivo: contribuições para a prática de ensino em Geografia. **Caminhos da Geografia** (UFU. Online), Uberlândia, v. 17, p. 250-264, 2006.

SEEMANN, Jörn. **Carto-crônicas. Uma viagem pelo mundo da cartografia**. 2ª ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Prática de Ensino, IV Semana de Pedagogia da UEM*, 13, 2007, Maringá. **Arquivos do Mudi**, Maringá, v. 11, supl. 2, p. 110–114, 2007.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. São Paulo: Instituto de Geografia, USP, 1978.

PASSINI, Elza Yasuko. **A alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

TORREZANI, Neiva Camargo. Orientações para o professor. *In: Vontade de Saber Geografia*, 6º ao 9º ano, v. I, II, III, IV, 2 ed. – São Paulo: FTD, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.



A GEOGRAFIA DA TRISTE PARTIDA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

*Maria Clarice Vieira de Moraes
Antonio Marcos Gomes da Silva*

Introdução

A Geografia é uma das disciplinas mais antigas do sistema educacional brasileiro, nem sempre ministrada por profissionais formados na área. No processo de ensino, é necessário adotar estratégias e recursos didáticos com dispositivos artísticos, como a música, por exemplo, que envolvam os alunos e promovam uma aprendizagem significativa.

O interesse em pesquisar sobre Geografia e Literatura surge da relação entre espaço e cultura, permitindo compreender como os lugares são representados e vividos nas obras literárias. Investigar a criação poética de Patativa é, antes de tudo, um exercício ontológico, pois se vê o mundo em suas obras.

A depender do contexto e da realidade em que a escola se insere, muitas vezes há uma diversidade de linguagens didáticas, embora o livro didático, em muitas realidades, seja o principal recurso em sala de aula. Muitos professores, como mediadores no processo de ensino, buscam diversificar, na medida do possível, os materiais e recursos para enriquecer o processo de ensino da disciplina de Geografia e, com isso, proporcionar a aprendizagem dos alunos. Mesmo diante dos avanços, ainda nos questionamos: como a literatura, com ênfase na poética de Antônio Gonçalves da Silva (Patativa do Assaré), pode articular-se às práticas dos professores de Geografia no ensino dos conteúdos?¹ Partindo dessa problemática e ciente da pertinência do poeta Patativa

¹ Este artigo científico é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido na Universidade Regional do Cariri (URCA) no gênero textual de monografia.

do Assaré, e por atuar na educação básica, é que se objetiva, neste trabalho, analisar o folheto de cordel “A triste partida”, de Patativa do Assaré, do ponto de vista geográfico, considerando as lutas do sertanejo. Especificamente, buscou-se identificar a importância de Patativa do Assaré e correlacionar os conceitos geográficos com o folheto “A Triste Partida”.

Metodologicamente, fez-se uma revisão bibliográfica, tendo como referência Prodanov e Freitas (2013). Na discussão sobre Geografia e literatura, as contribuições de Cavalcante (2016), Marandola Jr. (2009) e Suzuki (2017) apontam para a pertinência dos estudos deste campo da ciência geográfica. O aprofundamento sobre o folheto de cordel deu-se através das abordagens levantadas por Viana (2010) e Carvalho (2002, 2011, 2017). No entendimento sobre a importância de Patativa do Assaré, as contribuições de Nuvens (2002) trazem uma visão profunda deste poeta. Essa possibilidade de inserção de recursos didáticos através da poesia pode ampliar um olhar mais sensível e crítico ao conteúdo que se pretende trabalhar, pois ela possibilita um encontro com a cultura, enriquece a leitura, a capacidade de interpretação e a criatividade.

Os resultados evidenciam que o folheto “A triste partida” e a Geografia possibilitam o entendimento das nuances espaciais que induzem ao fluxo migratório e de que a falta de acesso à técnica gera disparidades sociais e econômicas; sendo assim, a referida obra simboliza significativamente parte da realidade nordestina. O Nordeste é um tema constantemente retratado em diversas obras literárias de Patativa do Assaré; nelas são caracterizados o espaço semiárido dessa região, referindo-se com muito pertencimento a esse espaço regional, sendo que esse é o espaço em que viveu sua vida.

Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos necessários para a elaboração da pesquisa, a presente é classificada como básica, objetivando, principalmente, ampliar o conhecimento sobre a temática. Para fundamentar o desenvolvimento do trabalho, visto que a pesquisa científica é um processo permanente, a natureza da pesquisa é qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p. 21) escreve que “algumas características básicas identificam os estudos denominados ‘qualitativos’. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada[...]”. De acordo com, Prodanov e

Freitas (2013, p. 54) “[...] pesquisa bibliográfica quando elaborada a partir de material já publicado, tem o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”.

Também ocorreu a análise documental do cordel “A Triste Partida”, ou seja, neste caso o cordel é empregado como documento e instrumento de estudo, em conformidade com Lima Júnior *et al.* (2021, p. 37). Assim, a análise de “A triste partida” fundamenta-se em Cavalcante (2016), na dimensão da geopoética considerando a relação entre a criação literária e o espaço.

Geografia e literatura

Pensar a Geografia e a Literatura é significativo, pois existe a possibilidade de associar os conteúdos ao cotidiano dos alunos, permitindo interpretações da realidade em que vivem; neste sentido, a literatura encontra um espaço no ensino de Geografia. De acordo com Marandola Jr. (2009, p. 488), “Pensar a relação Geografia-Literatura não é apenas aproximar dois campos do conhecimento. Envolve aproximar duas visões de mundo que, enquanto tais, possuem suas especificidades, virtudes e limitações”.

Há muito tempo a Geografia tem se aproximado da perspectiva literária. Segundo Suzuki (2017, p. 130) “[...] no Brasil, os debates relacionando a Geografia e a Literatura se iniciam com uma voz francesa, a de Pierre Monbeig, em 1940”. Para Cavalcante (2016, p. 19) “[...] o primeiro que tentou elaborar os contornos de uma Geografia literária foi o geógrafo André Ferré, autor de uma tese sobre a *Géographie* de Marcel Proust e de uma obra de síntese intitulada *Géographie Littéraire*, publicadas, respectivamente, em 1939 e 1946”. Essas referências evidenciam que é possível atentar às espacialidades que as obras literárias trabalham, uma vez que, seja um romance ou um folheto de cordel, os autores exploram nuances espaciais. Em muitos casos as toponímias nos títulos são subsídios que aguçam a curiosidade geográfica.

Segundo Cavalcante (2016, p. 17) “[...] a Geografia e a Literatura, em particular, devem ser compreendidas como maneiras do homem (d)escrever o mundo, tornando-o inteligível, mesmo que para isso tal mundo precise ser (re)construído, (re)elaborado, (re)criado”. Nessa perspectiva, a literatura oferece a oportunidade do encantamento, por meio dos cenários, os poetas apresentam os espaços repletos de cultura. Possibilita-se, a quem lê, o encontro com a arte e faz-se da imaginação, um ponto de reflexão sobre os aspectos

sociais, econômicos e políticos, permitindo análises geográficas complexas e contextualizadas.

Literatura de cordel

A literatura de cordel é uma expressão da cultura popular brasileira. Embora presente em diversas regiões, tornou-se uma característica marcante do Nordeste. Os poemas escritos em pequenos folhetos ainda são vendidos em feiras populares ou expostos em lojas de *souvenirs*. Caracteriza-se, ainda, por ser rica em rima, dada a musicalidade nos versos; ser rica na métrica, compreendida como a medida das sílabas de cada verso em certo gênero de estrofe; e na oração, que vem a ser a coesão, harmonia, correlação e fidelidade ao tema nos versos do poema. Segundo Viana (2010, p. 27), “[...] a literatura de cordel brasileira surgiu de maneira tardia, porque antes da vinda da Corte Portuguesa, em 1808 era proibida a existência de prelos aqui no Brasil”.

As histórias contidas no folheto de cordel costumam mesclar histórias de humor e ironia com uma abordagem crítica de questões presentes no cotidiano dos nordestinos e na cultura popular. Na obra de Viana (2010, p. 29), afirma-se que “[...] segundo o pesquisador Liêdo Maranhão, o chamado “auge” da Literatura de Cordel no Nordeste ocorreu de fato na década de 40 e 50, época em que predominava a política populista de Getúlio Vargas[...]”. Esse dado para essa pesquisa é fundamental, pois é desse contexto que as produções de Patativa do Assaré começam a florescer, justamente porque a sua poética simboliza valores dos nordestinos, e muitas delas são um convite para refletir sobre a realidade social, como o folheto “Emigração e suas consequências”.

No Nordeste brasileiro, Leandro Gomes de Barros, Patativa do Assaré, João Martins do Athayde, João de Cristo Rei, Manoel Caboclo, Josenir Alves de Lacerda, Rosário Lustosa, Expedito Sebastião da Silva e Braúlio Bessa promovem essa cultura popular em toda a região. De acordo com Carvalho (2002, p. 289), “Leandro Gomes de Barros é uma referência pioneira e de todos os tempos, o grande nome do cordel brasileiro, sua produção tem uma qualidade a toda prova e sua capacidade de trabalho impressiona, com ele o folheto ganhou cara”. Já Patativa do Assaré tornou-se uma referência na poesia oral, tradicional e popular. Entre suas principais obras está “A Triste Partida”, poema que, em 1964, foi musicado e gravado por Luiz Gonzaga, o Rei do Baião.

Antônio Gonçalves da Silva, simplesmente, Patativa do Assaré

Patativa do Assaré, segundo filho de Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva, assumiu o trabalho no campo aos oito anos, após a morte do pai. Segundo Carvalho (2017, p. 18), “[...] aos quatro anos de idade, o primeiro drama, com a perda de um olho. Na autobiografia, ele fala em dor d’olhos, em outros momentos, são feitas referências ao sarampo”. Aos 12 anos de idade começou a frequentar a escola, onde estudou por pouco tempo e aprendeu a ler e escrever. Mais tarde, morando na Serra de Santana, casou-se com Belarmina Paes Cidrão e desta união nasceram 14 filhos, mas apenas nove chegaram à idade adulta. Apenas em 1970, o casal mudou-se para a cidade de Assaré.

Aos 16 anos, Patativa do Assaré iniciou sua trajetória após convencer sua mãe a vender uma ovelha para comprar sua primeira viola. A primeira viagem foi para a Amazônia, incentivada por José Alexandre Montoril, impressionado com seu talento para o improviso. Durante a viagem, em Fortaleza, conheceu José Carvalho de Brito e o poeta Juvenal Galeno. Em conformidade com Nuvens (2002), “[...] aos vinte anos, em 1929, graças à ao escritor José Carvalho de Brito, que publicou no jornal Correio do Ceará, de fortaleza, alguns poemas de Antonio Gonçalves da Silva, que, então, recebeu o apelido de Patativa do Assaré”.

Um ponto crucial da sua trajetória foi a chegada ao livro. Antes disso, de acordo com Nuvens (2002, p. 90), “[...] a divulgação sistemática da obra poética de Patativa do Assaré começava provavelmente, através do rádio, em 1954, pela rádio Araripe do Crato, dos Diários Associados, em programas apresentados pela Professora Tereza Siebra Lima”. A possibilidade do livro surgiu após José Arraes de Alencar ouvi-lo; a partir disso, quis conhecê-lo e propôs a publicação de um livro. Embora o poeta temesse os custos, José Arraes se comprometeu a fechar negócio com uma editora e também conseguiu que Moacir, funcionário do Banco do Brasil, datilografasse os poemas. Apoiado nisso, nos dias de feira, Patativa se encontrava com Moacir para a construção do livro. “Com prefácio e glossário de Arraes e o selo de Borsoi Editores (Rio de Janeiro), “*Inspiração Nordestina - Cantos de Patativa*” foi lançado em 1956” (Carvalho, 2017, p. 37).

Entre suas obras publicadas, além de *Inspiração Nordestina*, estão muitas outras; porém, em 1978, “[...] foi o “Cante lá”, que lhe deu o reco-

nhecimento dos meios intelectuais e possibilitou sua leitura, por maiores contingentes de público[...]” (Carvalho, 2017, p. 44). O rádio também foi primordial para sua ascensão; foi assim que Luiz Gonzaga escutou “A Triste Partida”, se interessou e quis conhecer Patativa. O poeta inspirou vários artistas da sua terra, que na sua obra “Balceiro” trouxeram parte da obra poética da sua comunidade. Segundo Carvalho (2017, p. 51), “[...] a Serra é pródiga em poetas, o que Patativa atribuía, sem falsa modéstia, ao que ele chamava de ‘fonte patativana’”. Isso significa dizer que não há como dissociar a criação poética do lugar. A propósito, a toponímia Assaré facilita esse entendimento.

Após o reconhecimento, Patativa do Assaré recebeu várias homenagens e premiações. Em 2007, um marco importante foi o lançamento do longa-metragem “Patativa do Assaré - Ave Poesia”, por Rosemberg Cariry. Outro momento significativo ocorreu em 1999, quando, no aniversário de 90 anos do poeta, foi inaugurado o Memorial Patativa do Assaré. Patativa foi capaz de, na época, chamar a atenção de vários estudiosos, como Raymond Cantel, Colin Henfrey, Gilmar de Carvalho, entre outros, que conheceram sua obra e a colocaram no meio acadêmico. “Diz-se, com muita frequência, que o Patativa do Assaré teria sido objeto de estudos na Sorbonne. Este fato se deveu à iniciativa do Professor Raymond Cantel, estudioso da literatura de folhetos, que esteve com o poeta quando visitou o Cariri, nos anos 1960 (Carvalho, 2017, p. 73)”. É inegável que o poeta deixou sua marca com versos que encantam, transformam e denunciam, pela realidade que expõe.

A rima, métrica e oração em “A triste partida”

Patativa do Assaré é um dos maiores nomes da poesia popular nordestina, leitor de poetas românticos brasileiros, sua visão de cultura se misturava com seu cotidiano, recriando o mundo por meio de suas palavras; produziu diversos folhetos de cordel por encomenda, como as “Glosas sobre o comunismo”, publicadas em 1946. Inicialmente, segundo Carvalho (2017, p. 53), “Patativa tinha uma certa rejeição ao folheto de cordel. Parecia a ele muito frágil e suporte de narrativas pouco consistentes ou engajadas”.

O poeta se sobressaiu no campo da literatura popular, cantou o que trazia no seu coração e o que sua sensibilidade mandava. “A natureza em Patativa é espaço, tempo e matéria. A serra de Santana é seu microcosmos. É lá que ele

se sente inteiro. É lá que ele interage com as forças telúricas, que o atemorizam e o apaziguam, o que faz com que tenha consciência de sua pequenez e de sua grandeza” (Carvalho, 2011, p. 60). E assim viveu Patativa, sempre improvisando seus versos muito bem acabados, com uma agilidade fascinante; fez de seu contexto brotar poesia.

Segundo Souza (2013, p. 46), “[...] a paisagem é a forma, uma aparência. O conteúdo “por trás” da paisagem pode estar em consonância ou em contradição com essa forma e com o que ela, por hábito ou ideologia, nos “sugere” [...]”. Diversos autores definiram essa palavra, cada um com seu entendimento e perspectivas. Assim, compreende-se que o conceito de paisagem foi se estruturando e se expandindo ao longo dos anos, através das relações entre sociedade e natureza. Dito isso, neste trabalho é preciso levar em consideração e trabalhar a paisagem sob a ótica de Yi-Fu Tuan; nas suas obras, ele esclarece que a paisagem é uma construção, através dos sentidos e da imaginação, do espaço vivido e sentido. Segundo Padua (2013, p. 75-76), “Tuan deixa claro que a paisagem não é uma entidade que está no mundo, ela é uma construção mental, uma abstração da realidade”.

As paisagens são áreas que nossos sentidos são capazes de alcançar e fazer delas uma possível interpretação; movimentos, cores, cheiros e sons podem fazer parte de uma paisagem. “Paisagem não tem escala, o lar, a casa, a cidade, a região podem ser paisagens” (Tuan *apud* Padua, 2013, p. 77). “Ela é espaço e lugar ao mesmo tempo, estabilidade, confinamento, vulnerabilidade, liberdade, estética, e sobretudo, imaginação” (Padua, 2013, p. 77).

Sobre o poema, contém dezenove estrofes; o tipo de estrofe é oitava, composta em redondilha menor ou pentassílabo, isto é, com métrica de cinco sílabas poéticas. De acordo com Ribeiro (2017, p. 61), “[...] o poema “Triste partida” foi lançado originalmente em folheto de cordel com o título “Pau de arara do Norte”, em 1950. O folheto grafou na época Assaré como Açaré[...]”. Patativa sempre escreveu sua vivência, suas obras começaram na cantoria, passaram pelo cordel, até chegar na poesia impressa, sempre trazendo traços da sua gênese. Consideremos o que versa “A triste partida”:

Setembro passou
com outubro e novembro,
Já tamo em dezembro,
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre

do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz (Assaré, 2003, p. 51).

A primeira estrofe do poema vem trazer a passagem dos meses de setembro a dezembro, que correspondem à primavera, esta estação climática que começa entre os dias 22 e 23 de setembro e segue até o dia 21 ou 22 de dezembro no Brasil; neste período, deveriam ocorrer chuvas mais regulares com a chegada do verão. Porém, segundo Zanella (2014, p. 127), “[...] a história do Nordeste brasileiro está associada a história da seca, a falta de água. Os efeitos da seca se apresentam sob diversas formas, seja pela perda da safra agrícola, pelo aumento do desemprego rural, pela falta de água para as populações, pelas migrações campo-cidade[...]”.

O clima predominante no Nordeste é o tropical semiárido, caracterizado pela grande frequência de secas. Nesta estrofe, Patativa conta o lamento do povo nordestino que espera ávido pela chegada das chuvas, com medo da seca e, conseqüentemente, da fome. Nesta perspectiva, é possível visualizar a paisagem que geralmente está ligada a este clima: um aspecto seco, quente, com plantas nativas que fazem parte do bioma caatinga. De acordo com Ab’Sáber (2010, p. 554), “Não existe melhor termômetro para delimitar o Nordeste seco do que os extremos da própria vegetação da caatinga[...]”.

A treze do mês
ele fez a experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedra de sá.
Mas nôta esperança
com gosto se agarra,
Pensando na barra
Do alegre Natá (ASSARÉ, 2003, p. 51).

Nesta estrofe, Patativa fala da religiosidade e das crenças do povo nordestino. Nos quatro primeiros versos, ele se refere a uma simpatia feita antigamente: no dia 13 de dezembro, dia de Santa Luzia, os sertanejos colocavam seis pedras de sal ao relento; as pedras que derretessem representariam os meses de janeiro a junho nos quais iria chover. Esta experiência está ligada às práticas e rituais nos quais os nordestinos acreditavam, podendo esses observadores ser chamados de profetas das chuvas. Segundo Taddei (2009, p. 7), a “[...] profe-

tização” das chuvas reflete o poder incontestado da simbologia religiosa dentro da forma como a população vivencia um meio ambiente caracterizado por alto grau de variabilidade e incerteza, uma relação marcada por forte sensação de ansiedade”.

A cultura nordestina é bastante ligada a essas crenças e atos culturais. Nestes versos, após concretizar a simpatia, ele relata a perda de esperança em relação às chuvas; porém, novamente a fé do nordestino se fortalece ao pensar nas chuvas que podem ocorrer no fim do mês de dezembro. Para nós, este conhecimento do espaço é, na verdade, o mais singelo e atinente conhecimento do lugar. A poesia de Patativa está repleta de espaço, do significado dado pelo poeta. Patativa rasga o sertão, porque ele não meramente o descreve, mas aciona o pensamento quanto à profundidade que é ser da caatinga. Passamos a compreender neste poema que o ser que habita este ambiente é capaz de amá-lo em meio às intempéries.

Rompeu-se o Natá,
porém barra não vêio,
O só, bem vermêio,
Nasceu munto além.
Na copa da mata
buzina a cigarra,
Ninguém vê a barra,
Pois barra não tem.

Apela p'ra maço,
que é o mês preferido
Do Santo querido,
Sinhô São José.
Mas nada de chuva!
Tá tudo sem jeito,
Lhe foge do peito
O resto da fé (Assaré, 2003, p. 51-52).

Nestas estrofes, após esperar durante os meses de dezembro a março pela chuva que não veio, a família perde a esperança, após se aproximar do período mais seco do ano, devido ao clima semiárido. Nas estrofes acima, o poeta traz a simbiose sertaneja no que tange à compreensão de que o espaço físico se dá pela materialidade da fé, onde o sujeito se agarra a esta última como meio de esperança.

Patativa revela um sertão complexo, uma caatinga que se pode afetar pela religiosidade e, ao mesmo tempo, esta religiosidade se manifesta, passa a fazer parte da compreensão do espaço, quando ele afirma: “Apela p’ra maço,/que é o mês preferido/Do Santo querido,/Sinhô São José./Mas nada de chuva! Tá tudo sem jeito,/Lhe foge do peito/O resto da fé”. Essa estrofe é significativa, porque evoca os preceitos de viver por fé e não pelo que nos é possível ver. “Tomé, porque me viste, acreditaste? Bem-aventurados os que não viram e creram!” Ou ainda, 2 Coríntios 5:7 “Pois vivemos por fé e não pelo que nos é possível ver”. Se, ao observar os ventos pelas experiências feitas, o sertanejo sente a fuga da fé de seu peito, isso revela sensivelmente a perda da esperança, e a religiosidade perde a sustentação frente à devastação causada no semiárido pela ausência das chuvas. Também é possível perceber versos que citam paisagens comuns à vista do nordestino, como, por exemplo, quando ele fala: “O só bem vermêio/Nasceu muito além”.

Agora pensando
Ele seguí ôtra tria,
Chamando a família
Começa a dizê:
Eu vendo meu burro,
meu jegue e o cavalo,
Nóis vamo a Sã Palo
Vivê ou morrê

O carro já corre
no topo da serra.
Oiando pra terra,
Seu berço, seu lá,
Aquele nortista,
partido de pena,
De longe inda acena:
Adeus, Ceará! (Assaré, 2003, p. 52-53).

Da sexta à décima estrofe, já se fala da despedida da família do Ceará, após vender seus pertences e animais de criação, para deixar o seu lugar rumo aos centros urbanos — no caso, a cidade de São Paulo, em busca de trabalho e melhores condições de vida; todavia, sempre pensando em retornar para a sua terra. Esse costume é comum em cidades do interior; após findar a espera

pelas chuvas, muitos nordestinos viajam rumo a grandes centros urbanos, onde existem mais possibilidades de encontrar trabalho.

Se o espaço pode ser analisado segundo o grau de técnica que ali se estabelece, o contexto conhecido no Brasil como êxodo rural na verdade é uma polarização entre o Nordeste e o Sudeste. O centro de decisões, ao migrar-se para o eixo Rio-São Paulo, deixou o Nordeste desassistido de investimentos básicos, o que fez com que levas e mais levas de nordestinos migrassem, justamente porque não havia condições mínimas de trabalho à época.

Essa região possui esse caráter migratório, vistos os movimentos recorrentes pela ocorrência do êxodo rural. De acordo com Fonseca *et al.* (2015, p. 235-236) “o êxodo rural no nordeste brasileiro é ocasionado devido a vários fatores, que podem ser de ordem sociais, econômicas, culturais, políticos e ambientais, fatores estes que interferem a qualidade de vida humana”. O que chamamos de costume, traz, na realidade, a constatação de que os espaços se diferenciam pela técnica e que, quando os nordestinos migram, boa parte irá trabalhar em condições precárias, sem acesso a moradia digna, como revela o poema.

Em conformidade com Santos (2002, p. 29), “[...] a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”. Ou seja, a técnica explica o espaço. Deste modo, a condição climática predominante no Sertão Nordestino pode ocasionar diversos problemas sociais e econômicos.

Distante da terra
tão seca mas boa,
Exposto à garoa,
À lama e ao paú,
Faz pena o nortista,
tão forte, tão bravo,
Vivê como escravo
Nas terra do sú (Assaré, 2003, p. 53-54).

Da décima primeira à décima nona estrofe, durante a viagem a São Paulo, o nordestino chora e lamenta deixar sua terra, seu lar, seus animais de estimação, brinquedos e plantas, para trabalhar anos e anos, sem saber se um dia retornará ao seu lugar tão querido. Para Ab’Sáber (2010, p. 557), “a

grande região do Nordeste seco passou a desempenhar o papel histórico e dramático de fornecer mão de obra barata e pouco exigente para um grande número de áreas e polos de trabalho do país”. Esta afirmação alinha-se perfeitamente quando Patativa escreve: “Trabaia dois ano/Três ano e mais ano/Mas nunca ele pode/Só véve devendo/Ali véve preso/Devendo ao patrão/O tempo rolando/ vai dia, vem dia/E aquela fãmia/Não vorta mais não/Vivê como escravo/Nas terra do sú”. Esses versos descrevem bem o que muitos nordestinos que migram, acabam encontrando ao chegar ao seu destino, algumas estrofes também trazem alguns versos com fragmentos da paisagem nordestina, quando ele fala: “Do berço querido/O céu lindo azú, distante da terra/tão sêca mais boa”.

Considerações finais

No decorrer da produção do trabalho, foi possível reconhecer a importância das obras e dos autores anteriormente citados; a pesquisa, leitura e interpretação dos artigos, monografias, teses e livros examinados ajudam a compreender a importância acerca da temática abordada e a relevância de trabalhar com a perspectiva de materiais didáticos diferentes nas aulas de Geografia.

Patativa do Assaré foi um homem simples, que viveu na roça e lá produziu seus poemas e construiu seu legado; suas obras retratam seu espaço vivido, apresentam histórias de suas vivências que representam muitos nordestinos e práticas culturais de um povo, além de retratar as paisagens nordestinas, dentre outros aspectos que retratam as condições de vida e a realidade de uma população. Por este entendimento, Patativa e sua obra se tornam tão significativos para o ensino de Geografia.

Neste trabalho, após a análise do cordel e a perspectiva de utilizá-lo como recurso didático, foi possível apontar as possibilidades de conteúdos identificados no poema. Verifica-se que Patativa do Assaré deixou uma imensa contribuição para a comunidade acadêmica, professores de Geografia e escolas, favorecendo o aprendizado, desenvolvendo a capacidade de interpretação, sensibilidade e criatividade dos alunos. Por intermédio desse recurso, é possível levar para a sala de aula os conteúdos explicados sob outras perspectivas, levando em consideração a forma como Patativa retratou o seu espaço vivido. Dessa forma, utilizando o gênero literário do cordel, por meio da “Triste Partida”, tem-se um importante recurso em mãos, capaz de fazer o aluno pensar e refletir sobre a sua realidade.

Referências

- AB'SABER, Aziz. No Domínio das Caatingas. In: MODENESI-GAUTTIERI, May Christine; BARTORELLI, Andrea; MANTESSO-NETO, Virgínio; CARNEIRO, Celso Dal Ré; LISBOA, Matias B. de Andrade Lima (org.). **A Obra de Aziz Nacib Ab'Sáber**. 1. ed. São Paulo: Beca-BALL Edições, p. 553-560, 2010.
- ASSARÉ, Patativa do. **Inspiração Nordestina**. São Paulo: Hedra, 2003.
- CARVALHO, Francisco Gilmar Cavalcante de. Cordel, cordão, coração. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, 2002.
- CARVALHO, Francisco Gilmar Cavalcante de. **Patativa do Assaré**: pássaro liberto. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará, 2011.
- CARVALHO, Francisco Gilmar de. **Patativa do Assaré**: uma biografia. 3. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.
- CAVALCANTE, Tiago Vieira. **Geografia literária em Rachel de Queiroz**. 2016.
- FONSECA, Wéverson Lima; FONSECA, Wéverson José Lima; OLIVEIRA, Augusto Matias de; VOGADO, Gleissa Mayone Silva; SOUSA, Giotto Ghia-rone Terto e; SOUSA, Tiago de Oliveira; SOUSA JUNIOR, Severino Cavalcante de; LUZ, Carlos Syllas Monteiro. Causas e consequências do êxodo rural no nordeste brasileiro. **Nucleus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 233–240, 2015. DOI: 10.3738/1982.2278.1422. Disponível em: <https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/1422>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>.
- LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 34-45, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MARANDOLA JR, Eduardo. Geograficidade e Espacialidade na Literatura. **Geografia**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 487–508, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/4795>. Acesso em: 10 fev. 2026.

NUVENS, Plácido Cidade. **Patativa do Assaré, um clássico**. Crato: A Província Edições, 2002.

PADUA, Leticia Carolina Teixeira. **A Geografia de Yi-Fu Tuan: essências e persistências**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Emerson. Estudo do Meio - Paisagem, Sertão e Patativa do Assaré - Instalação Geográfica. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 43–63, 2017. Disponível em: [//rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/290](http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/290). Acesso em: 11 mar. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

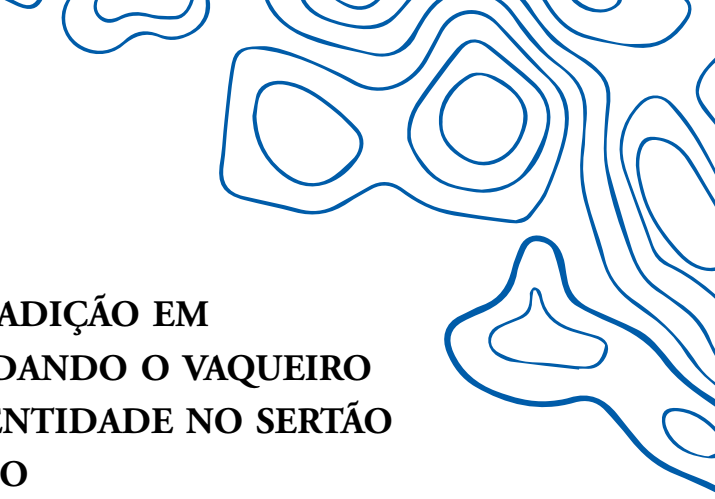
SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SUZUKI, Júlio César. Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, v. 5, p. 129-147, 2017. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/e5e7f714/f8ed/443d/b048/0b3a58e284cc.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2026.

TADDEI, Renzo. Os profetas da chuva do sertão como produção midiática. In: **Reunião Anual de Antropologia**. Buenos Aires, 2009.

VIANA, Arievaldo Lima. **Acorda Cordel na Sala de Aula: a literatura popular como ferramenta auxiliar na educação**. 2. ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.

ZANELLA, Maria Elisa. Considerações sobre o clima e os recursos hídricos do semiárido nordestino. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 36, p. 126-142, 2014.



CULTURA E TRADIÇÃO EM SERRITA ABORDANDO O VAQUEIRO ENQUANTO IDENTIDADE NO SERTÃO PERNAMBUCANO

*Peluzio Ferreira Martins
Daniel Batista Romão
Anna Christina Freire Barbosa*

Introdução

O município de Serrita está localizado na Região de Desenvolvimento (RD) do Sertão Central, no interior do estado de Pernambuco. Situado a 560 km da capital, Recife, faz fronteira com o estado do Ceará, sendo vizinho do município cearense de Jardim. Com isso, o município sofre a influência da umidade do enclave úmido do Cariri cearense em sua porção norte.

A história de Serrita se relaciona com expansão do gado do litoral para o interior, com registro de pessoas habitando o local desde 1861, como é o caso do senhor Miguel Martins do Nascimento¹, que faleceu na comunidade Sozinho, quando o município pertencia à comarca de Cabrobó – PE. Porém, esse território só se tornou cidade no ano de 1928, sendo as primeiras atividades econômicas a pecuária e a agricultura de subsistência. A criação de gado se tornou uma presença econômica e cultural nessa cidade pernambucana.

A relação homem-natureza na criação do gado, até meados da década de 1980, acontecia, em muitos casos, num ambiente com poucas cercas e quase nenhum roçado. Por isso, fazia-se necessário juntar alguns vaqueiros, ir até

1 Certidão de óbito, registrado na Comarca de Cabrobó-PE em 1861.

os campos de pastagem — como ocorria no topo da chapada do Araripe —, juntar o gado e, depois, apartá-lo (separá-lo) conforme seus donos.

Hoje, a pega de boi no mato, enquanto uma atividade esportiva, permite refletir sobre o tempo dos campos abertos, em que o vaqueiro assumia sua função de pastor do gado e tinha que arrebanhá-los sazonalmente. Com as modificações no espaço, promovidas pela divisão das terras e pela inexistência dos campos abertos de pastagem, por várias razões, as práticas de pega de boi no mato representam uma resistência aos tempos de glória dos vaqueiros nas caatingas do sertão. Assim, o vaqueiro é um dos ícones mais importantes para contar a história do povoamento do território semiárido e do interior do Brasil.

Como consequência das atividades da pecuária em Serrita, ao longo do tempo, surgiu uma diversidade de práticas e expressões culturais relacionadas ao vaqueiro, tais como: pegas de boi, vaquejadas, cavalgadas, noite de vaqueiros nos novenários das comunidades, bolão pé de porteira, a tradicional Missa do Vaqueiro em homenagem a Raimundo Jacó, entre outras.

Dessas atividades culturais, duas modalidades de pega de boi no mato se destacam: a pé de porteira e a solta. Esses eventos ocorrem todos os finais de semana no município, sendo a modalidade solta a atividade mais comum. Esse evento esportivo celebra e rememora a tradição e a coragem dos vaqueiros, ocorrendo da seguinte forma: os vaqueiros correm atrás do gado na caatinga para pegar a tabuleta², “estrová-lo”³ e entregar o boi “estrovado” no curral, ou simplesmente pegar a tabuleta e entregá-la aos organizadores.

A pega de boi no mato na modalidade pé de porteira diferencia-se da modalidade solta pelo uso do cronômetro. Esta se parece com a vaquejada, mas com duas características distintas: na vaquejada se usa uma pista de areia, enquanto na pega de boi no mato pé de porteira se utiliza a caatinga; e o vaqueiro, ao pegar o boi, leva a tabuleta para os cronometristas, diferente da vaquejada, em que se observa o boi cair na faixa (Tabela 01, p.227).

A tradição da pega de boi no mato rememora os tempos em que o vaqueiro tinha que buscar o gado perdido nas matas do sertão. Ao longo dos anos, a prática se transformou em um símbolo de identidade cultural e pertencimento entre os vaqueiros no município. As pegas de boi são formas de os vaqueiros viverem a “vida de vaqueiro” e resgatarem a necessidade de utilizar

2 Pedaco de couro com indicação do prêmio que o boi representa, amarrado no pescoço do animal.

3 Estrovar significa colocar peças no corpo do animal que limitam os passos do gado, ficando mais fácil de ser conduzido pelo vaqueiro.

as indumentárias de couro, as quais vestem com o propósito de se protegerem dos espinhos e perigos da caatinga.

Além de as vestimentas dos vaqueiros servirem para protegê-los, proporcionam um melhor desempenho nas atividades e nos trabalhos no sertão. Os trajes de couro mais comumente utilizados pelos vaqueiros em Serrita são: o gibão (acessório que protege seus braços e costas), peitoral ou guarda-peito (protege seu peito), perneira (protege suas pernas), chapéu (protege a cabeça dos galhos e do sol), luvas de couro (protege as mãos) e a bota ou sapato de couro (protege os pés).

Esses conjuntos de vestimentas vão além de simples indumentárias de uso para a prática das pegas de boi no mato ou trabalhos do cotidiano; elas representam uma cultura enraizada, um orgulho e um pertencimento à sua identidade como vaqueiro nordestino. A utilização das roupas de couro representa um dos maiores símbolos da cultura, e preservar as indumentárias significa também preservar a caatinga, pois a função de sua utilização é se proteger da vegetação (árvores, arbustos, galhos e espinhos).

O desmatamento e a perda de campos abertos são os fatores que mais impactam a prática de atividades entre os vaqueiros na contemporaneidade; a resistência na utilização dos couros é uma simbologia de identidade e pertencimento, tornando o vaqueiro uma figura cultural na paisagem semiárida.

O objetivo deste artigo é discutir como as manifestações culturais do vaqueiro podem ser compreendidas como uma identidade cultural no sertão pernambucano.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos para a viabilidade da execução do projeto foram pensados de modo que cada objetivo específico fosse alcançado e que se aproximasse do recorte temático escolhido, possibilitando a análise de informações e seu respectivo entendimento. O caminho metodológico deste trabalho está composto por três momentos.

No primeiro momento da construção desse processo metodológico, o orientador apresentou o tema e os objetivos do projeto para o desenvolvimento da pesquisa. Três obras foram as bases para a familiarização do projeto: *Agilidade e prestígio no sertão de Pernambuco: as relações ecológicas entre vaquei-*

ros, cavalos, bois e caatinga nas competições de pega de boi no mato, de Renan Martins Pereira; *Vida de gado: vaqueiros entre a lida e a palavra em Serrita (PE)*, de Amalle Catarina Ribeiro Pereira; e *Vaqueiro, cavalo e gado: uma tríade cultural na construção de uma identidade territorial no Semiárido*, de Peluzio Ferreira Martins; além do plano de atividade do projeto de pesquisa de Iniciação Científica (IC): *Catálogo dos tipos de atividades culturais relacionadas ao vaqueiro no município de Serrita–PE*.

Em um segundo momento, para o desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados, foram inseridos meios tecnológicos, como busca no *site* da secretaria de cultura do município de Serrita e redes sociais — incluindo um grupo específico no *WhatsApp* dos vaqueiros do município, no qual compartilham todas as atividades que acontecem nos fins de semana —, e buscas no perfil da secretaria de cultura de Serrita pelo *Instagram*, além do contato com o secretário, com a finalidade de catalogar essas atividades através de cartazes de eventos que ocorrem nos finais de semana.

Em um terceiro momento, após a coleta dos dados, foi elaborado um mapa de localização das atividades culturais em que o vaqueiro está inserido em Serrita–PE e uma categorização dos tipos de atividades relacionadas às práticas culturais dos vaqueiros, enquanto identidade cultural do sertão semiárido.

O Vaqueiro enquanto personagem no povoamento do interior do Nordeste brasileiro

Por volta de meados do século XVI, no processo de definição das fronteiras das capitanias hereditárias instaladas na região Nordeste, o interior atual era dividido em duas grandes áreas denominadas Sertão de Dentro e Sertão de Fora. A delimitação dessas áreas era compreendida a partir do ponto de referência do rio São Francisco.

Segundo Caio Prado Júnior (1975 *apud* Brandão, 2008), “todo o território do Nordeste, excluía a estreita faixa que borda o litoral, e que se estende entre o Rio Paraíba e o norte de Minas Gerais [...] para oeste, o limite desta zona do sertão se fixava na margem esquerda do São Francisco”.

No período colonial, a principal atividade econômica foi o cultivo da cana-de-açúcar na zona da mata nordestina, pertencente ao Sertão de Fora. Para Martins (2026), a partir das ocupações da zona da mata, segue a “marcha para

o Oeste” através do rio São Francisco, que foi apelidado de Rio dos Currais, onde surgiram grandes fazendas de criação de gado bovino, graças à existência de bons pastos, água, solo e reservas de sal-gema — o sertão de dentro.

Os primeiros visitantes a se fixarem no interior do sertão foram vaqueiros que dispunham de carne e leite como seus principais alimentos, vivendo num ambiente geográfico de isolamento que os condicionava a uma agricultura de subsistência, em meio às condições climáticas de falta de chuva por longo período durante o ano, afetando a produção do cultivo do milho para a fabricação de farinha (para o cuscuz) e a plantação de mandioca e outros cultivos direcionados à subsistência (Abreu, 2009, p. 115).

Adquirida a terra para uma fazenda, o vaqueiro tinha como primeiro trabalho acostumar o gado com a nova pastagem, amansá-lo, curá-lo das doenças, localizar fontes de água — como abrir cacimbas —, abrir bebedouros para os animais, transportar o rebanho pelas terras brasileiras alternando as estações adequadamente e proteger todo o gado dos perigos do ambiente.

Desde o início do processo de povoamento do interior do Nordeste, os vaqueiros começaram a ser pagos por “quartiação” ou sorte. Nesse sistema de pagamento por renda, esta era tirada do próprio gado, em que, a cada quatro crias de gado nascidas, uma seria do vaqueiro, também conhecida como “renda de quatro um”. Em alguns casos, vaqueiros chegavam a fundar sua própria fazenda tirando a sorte de quatro um.

Assim, o vaqueiro foi um personagem relevante e fundamental no processo de povoamento do interior do território brasileiro, especialmente na região Nordeste. Por volta do século XVII, em um período colonial, a figura do vaqueiro — originária de indígenas, pessoas escravizadas e portugueses — contribuiu para o desenvolvimento e formação dessa cultura, cuja atividade primitiva foi lidar com o gado, garantindo a produtividade da fazenda, expandindo a pecuária e promovendo a ocupação do interior e sua economia.

A pecuária necessitava e exigia grandes áreas; assim, o processo de interiorização intensificou-se e expandiu-se para o sertão de dentro. O gado, além de abastecer os engenhos e a produção do couro, foi essencial para ajudar na agricultura e na questão do transporte no sertão nordestino. Esse estilo de vida “nômade” dos vaqueiros contribuiu para a formação de vilas e cidades, ajudando na formação dessa cultura que hoje se tornou uma das fortes tradições do sertão nordestino.

O espaço geográfico da região Nordeste brasileira é dividido em quatro sub-regiões conhecidas por zona da mata, agreste, sertão e meio-norte. A zona da mata, ou litoral continental, se estende do estado do Rio Grande do Norte até a Bahia, apresentando uma vegetação de mata atlântica, e foi a área brasileira propícia para o cultivo da cana-de-açúcar. O agreste se encontra posicionado numa área de transição entre a zona da mata e o sertão, com características climáticas das duas sub-regiões.

O meio-norte representa a transição climática das regiões Nordeste e Norte, respectivamente, com os domínios morfoclimáticos das caatingas e da Amazônia; e o sertão é a maior das áreas do Nordeste, abrangendo duas regiões brasileiras, Nordeste e Sudeste, pois se estende do extremo norte do Ceará — onde podemos observar cactos próximos à praia — até a região Sudeste, no vale do Jequitinhonha, no norte do estado de Minas Gerais (Martins, 2019, p. 72). Veja a figura abaixo:

Figura 1 - As quatro sub-regiões do Nordeste



Fonte: (adaptado de Rocha 2010, p.139)

Mesmo que o vaqueiro esteja presente nas quatro sub-regiões do Nordeste, é no sertão que a criação de gado passa a se concentrar e o vaqueiro se torna um dos símbolos de resistência e identidade do sertão nordestino.

A atividade do vaqueiro e as transformações nas paisagens culturais

O vaqueiro exerce diversas atividades pelas áreas da caatinga, utilizando seus saberes sustentáveis e conhecimento do ambiente. Essas atividades utilizam técnicas tradicionais para lidar com o gado, incluindo o deslocamento do rebanho em busca de pastagens para sua alimentação.

Esse conjunto de saberes dos vaqueiros constitui conhecimentos passados de geração em geração que envolvem o manejo do gado, as percepções das tarefas diárias, a maneira de cuidar do animal para tratar das doenças e o conhecimento da vegetação para a alimentação do gado, entre outros saberes.

Algumas práticas tradicionais de trabalho passam a ganhar cunho esportivo entre os vaqueiros e se tornam veículos de transformação da paisagem cultural do semiárido. A Geografia Cultural vai além do estudo da paisagem, do território e da região, pois a produção cultural não pode ser fruto de uma idealização humana; é preciso considerar as experiências das comunidades que, em cada pedaço do território, imprimem diferentes maneiras de agir e pensar, encontrando nas culturas as marcas próprias de cada povo.

A tradicional Missa do Vaqueiro em Serrita é um dos eventos mais emblemáticos e identitários do sertão nordestino que envolve fé e cultura. A missa foi criada em 1971 pelo padre João Cândio e o “rei do baião” Luiz Gonzaga, em homenagem ao vaqueiro Raimundo Jacó, um grande vaqueiro conhecido pela região do município por sua bravura, habilidade com o gado e lealdade.

A Missa do Vaqueiro influenciou e influencia a configuração da paisagem cultural nesse recorte do sertão, seja pela atração turística e crescimento da economia local, ou pela transformação do espaço, especificamente no sítio Lages, município de Serrita, onde acontece a realização do evento no Parque Estadual João Cândio⁴.

A partir da paisagem, podemos entender a sociedade e suas transformações, já que esta é agente construtor e modificador dela. Ela reflete as ações da sociedade que a rodeia, carregando a sua identidade; sendo assim, é dotada de significados e não é estática, está sempre em transformação.

4 Com a área da missa em formato de ferradura; estátua de Raimundo Jacó; casa dos vaqueiros; banheiros; pista de vaquejada; casa da Polícia Militar; área das barracas; abastecimento de água, etc.

Os currais, as roças, os campos, as rezas, as festividades, as vestimentas, a fé, a oralidade, os animais, as moradias, as atividades, as lutas do dia a dia e o balançar da caatinga pelas ventanias são um conjunto de elementos que estão ligados diretamente com a paisagem cultural, gerando significados subjetivos na vida do vaqueiro em pertencer tanto pela questão material como também imaterial.

Um exemplo é a transformação do sistema de criação animal: a tradicional pecuária extensiva, que utiliza uma vasta extensão de terra com pastos, vem sendo substituída pela pecuária intensiva, que necessita de uma área menor e da utilização de tecnologia para a produção, deste modo afetando e alterando a vegetação, as formas de ocupação do solo e a paisagem local.

Discussões acerca do vaqueiro no município de Serrita, em Pernambuco

A partir dos resultados obtidos da pesquisa sobre a catalogação das atividades culturais relacionadas ao vaqueiro no município de Serrita, em Pernambuco, um dos dados relevantes foi a tipologia de atividades em que a figura cultural do vaqueiro está envolvida no município. São diversas práticas esportivas e religiosas em que cada uma apresenta regras próprias, as quais estão relacionadas com aspectos físicos — colocando sua integridade física em jogo — e aspectos religiosos e espirituais, através de suas crenças e fé no pertencimento da cultura.

Nas categorias, detectaram-se dez atividades culturais relacionadas ao nome do vaqueiro, indo além das pegas de boi no mato (nas modalidades solta e pé de porteira). Nesta catalogação, foi possível identificar as seguintes atividades: 1. cavalgadas; 2. noite de vaqueiro (nos novenários das comunidades); 3. bolão pé de porteira; 4. vaquejadas; 5. Missa do Vaqueiro; 6. pega de boi no mato pé de porteira; 7. pega de boi no mato solta; 8. brincadeira de gado (uma pega de boi improvisada entre amigos); 9. circuito de pega de boi no mato; e 10. pega de boi pé de mourão ou tira-tabuleta (esta utiliza a pista da vaquejada). As principais características que diferenciam a pega de boi no mato e a vaquejada podem ser melhor compreendidas na Tabela 1.

Tabela 1 - Diferenças entre a Pega de boi no mato e a Vaquejada

Características próprias	Pega de boi no mato	Vaquejada
Condições ambientais	Ambiente natural (caatinga com mato fechado e terreno irregular)	Ambiente artificial(pista de areia e cerca retangular)
Vestimentas	Gibão, perneira, chapéu de couro para proteção contra espinhos	Roupas leves, capacetes do tipo de equitação.

Fonte: Martins (2026).

Essa variedade de eventos em torno da figura cultural do vaqueiro nos permite entender a complexidade do universo em que o vaqueiro está inserido com suas práticas cotidianas que envolvem habilidades perceptivo-motoras, valores culturais e religiosos. Nos cartazes festivos catalogados dos eventos, podemos observar aspectos culturais e folclóricos do sertão nordestino, como a música — na maior parte das vezes, o ritmo piseiro.

Esse estilo musical advém de uma cultura de raízes como o aboio, o forró e o baião, que são práticas em que a figura do vaqueiro está presente, além do cordel. É possível perceber que dentro do ritmo musical piseiro estão imbricados os elementos culturais do forró, baião, aboio e cordel pela forte presença de rimas, toadas e releituras musicais, representando novas roupagens que advém das raízes musicais sertanejas nordestinas.

Algumas pegas ainda valorizam o aboio como elemento identitário do vaqueiro; no entanto, a necessidade de atrair público para arrecadar mais dinheiro através da venda de bebidas tem direcionado as atividades artísticas culturais para atender mais ao público geral do que propriamente ao vaqueiro.

As festas populares são frequentes nesse espaço, com artistas locais e regionais nas atividades semanais, até chegar a nível nacional com artistas renomados brasileiros, como no evento da Missa do Vaqueiro, que segue acontecendo no mês de julho anualmente desde 1971.

Esse evento específico divide-se em duas partes: o domingo com a Missa do Vaqueiro e os três dias que a antecedem, onde ocorre a festa profana com festividades, vaquejadas, pegas de boi no mato e outros entretenimentos. A missa atrai muitos devotos e turistas em um conjunto de atividades festivas e religiosas. Além desses aspectos, podemos destacar a importância do vaqueiro em Serrita na questão de fatores sociais e econômicos locais, sendo funda-

mental para a economia rural no município, desde a criação do gado até essas atividades catalogadas nessa pesquisa e que fazem parte de suas rotinas no sertão de Pernambuco, onde o vaqueiro por força própria se faz perceber incluído.

Corrêa (2014) enfatiza a experiência que se pode ter da paisagem, possibilitando a criação de significados. A paisagem não é apenas morfologia, mas insere-se também no mundo dos significados, estando impregnada de simbolismo.

Assim, Cosgrove (2012), diferentemente de Sauer, complementa que as paisagens culturais vão além dos aspectos morfológicos, englobando todo um conjunto concreto e abstrato, elementos materiais e imateriais. Esse processo histórico-cultural da mudança da paisagem envolve o visível e o invisível; portanto, esses dois autores, Cosgrove e Carl Sauer, nos ajudam a compreender os processos formativos da paisagem cultural.

As argumentações em torno dessa temática da figura cultural do vaqueiro em Serrita, no sertão do estado de Pernambuco, englobam elementos simbólicos e culturais que expressam o modo de viver e geram plurissignificados na identidade desse povo nordestino.

Ao discutir esses dados, devemos considerar as referências teóricas acerca do tema e o conhecimento empírico que exige as experiências vividas e os saberes tradicionais, onde a subjetividade do sujeito está vinculada no enraizamento dessa cultura do sertão.

A tese de Amalle Catarina Ribeiro Pereira, uma das referências para este trabalho, sobre a lida com o gado e a vida, vai descrever e analisar as práticas e o modo de viver dos vaqueiros em relação ao seu ambiente de pertencimento, investigando a luta, o papel simbólico e a participação na construção do espaço cultural entre os vaqueiros. Sua tese objetivou buscar entender “esse processo de elaboração da pessoa do vaqueiro, entendendo-o em seu aspecto prático – suas lutas em tempos e espaços, que são objeto de julgamentos sociais – em relação a um sistema de valores da virilidade” (Pereira, 2021, p. 14).

O artigo de Martins (2026), sobre “Vaqueiro, cavalo e gado: uma tríade cultural na construção de uma identidade territorial no Semiárido”, apresenta os couros do vaqueiro, os arreios do cavalo e os estrovos do boi como um conjunto de elementos materiais que carrega profundos significados, com-

preendidos como marcadores de identidade cultural em relação ao homem, ao animal e ao ambiente.

Em “Uma leitura etnogeográfica do Brasil sertanejo”, de Almeida (2022), são relatadas as diversas identidades sertanejas que representam os sujeitos dos sertões nordestinos e do sertão brasileiro. Todo esse vínculo de relações entre o vaqueiro e seu espaço constrói a ideia de território. “O território é, antes de tudo, uma convivialidade, uma espécie de relação social, política e simbólica que liga o homem a sua terra e, simultaneamente, estabelece sua identidade cultural” (Almeida, 2022, p. 235).

No campo do estudo, o vaqueiro merece um reconhecimento e valorização como patrimônio cultural, mantendo viva essa tradição e influenciando futuras gerações. Faz-se necessário um olhar interdisciplinar, indo além da Geografia, chamando a História enquanto sujeito histórico; as Ciências Naturais pelos seus conhecimentos e convívio com a natureza; a Língua Portuguesa pelos aspectos culturais e linguísticos; a Matemática pela presença nas atividades econômicas; e Artes e Religião por suas vestimentas, crenças, cordel, xilogravuras e musicalidade. Esses são alguns apontamentos que os dados sugerem para novos direcionamentos para investigar e conhecer a complexidade do vaqueiro da caatinga e seu território.

A realização e a divulgação desse trabalho podem ajudar a preservar esse legado cultural, resultando na valorização e reconhecimento do vaqueiro enquanto figura de identidade do povo nordestino, com contribuições para o estudo da diversidade cultural dos povos do semiárido.

Considerações finais

A partir deste estudo sobre cultura e tradição do vaqueiro em Serrita, no interior do sertão pernambucano, espera-se ter trazido conhecimentos sobre sua relação e importância no processo de povoamento do interior nordestino enquanto sujeito relevante na estruturação da paisagem cultural da região semiárida.

Suas práticas, seus saberes e modo de viver são laços enraizados nas memórias que são passadas entre gerações. Com isso, os vaqueiros criam meios de convívio para se adaptarem às mudanças do semiárido, e as práticas esportivas e religiosas, como as pegas de boi no mato e a Missa do Vaqueiro, reforçam a valorização e resistência dessa figura cultural do semiárido.

A ciência geográfica, por meio da abordagem cultural, é fundamental para compreender essas dinâmicas simbólicas e identitárias da figura cultural do vaqueiro em relação ao território semiárido.

Portanto, acredita-se que este trabalho contribui para o reconhecimento da cultura do vaqueiro em Serrita, pois, com o processo de modernização, gerou-se impactos que marginalizaram o vaqueiro, sendo uma das evidências de resistência os eventos que os vaqueiros organizam, de modo a determinar as suas próprias características e denominações e mostrar, direta e indiretamente, para a sociedade geral que os vaqueiros que ajudaram a povoar o sertão nordestino ainda vivem nas paisagens culturais e nas práticas culturais.

Referências

ABREU, Capistrano de. **Capítulos de história colonial**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, p. 115-116, 2009.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Uma leitura etnogeográfica do Brasil sertanejo. **GeoTextos**, v. 18, n. 2, p. 231-254, dezembro 2022. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c36e/b4044e3cbe39a96f9ece8307d55281570a0e.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. O vaqueiro: símbolo da liberdade e mantenedor da ordem no sertão. In: Antonio Torres Montenegro; Antonio Paulo Rezende; Regina Beatriz Guimaraes Neto; Isabel Cristina Martins Guillen; Flávio Weinstein Teixeira; Leny Caselli Anzai (org.). **História: cultura e sentimento**. Outras histórias do Brasil. Recife/Cuiabá: Editora Universitária da UFPe / EDUFMT, v. 1, p. 121-134, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. Carl Sauer e Denis Cosgrove: a Paisagem e o Passado. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 4, n. 1, p. 37-46, 2014. DOI: 10.36403/espacoaberto.2014.2431. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2431>. Acesso em: 6 jan. 2026.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas In: CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia Cultural: uma antologia**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2012.

MARTINS, Peluzio Ferreira. Vaqueiro, cavalo e gado: uma tríade cultural na construção de uma identidade territorial no Semiárido. **Cadernos de Agroecologia** – ISSN 2236-7934 Anais do XIII Congresso Brasileiro de Agroecologia, Juazeiro, Bahia - v. 21, n. 1, 2026. De 15 a 18 de outubro de 2025.

MARTINS, Peluzio Ferreira. **O livro didático de Geografia:** seus limites e perspectivas como instrumento de mediação do processo de ensino-aprendizagem. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.8.2019.tde-16072019-152054. Acesso em: 20 abr. 2025.

MAPA DAS SUB-REGIÕES DO NORDESTE. Adaptado por Peluzio Martins. **ResearchGate**, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-7-Sub-regioes-geograficas-da-regiao-Nordeste_fig3_376004432. Acesso em: 20 abr. 2025.

PEREIRA, Renan Martins. Agilidade e Prestígio no Sertão de Pernambuco: as relações ecológicas entre vaqueiros, cavalos, bois e caatinga nas competições de pega de boi no mato. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFJF. **Revista**, 2016.

PEREIRA, Amalle Catarina Ribeiro. **Vida de gado:** vaqueiros entre a lida e a palavra em Serrita (PE). 2021. 306 f., ill. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/43576>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ROCHA, Aristotelina Pereira Barreto *et al.* **Geografia do Nordeste**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2010. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/203624/2/Geo_Nord_LIVRO_WEB.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.



SOBRE OS AUTORES

Aline Ferreira de Sousa

Pós-Graduanda Lato Sensu em Docência em Geografia e Práticas Pedagógicas pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE). Graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi membra do Centro Acadêmico Livre de Geografia (CALIGEO/URCA). Participou do Programa Institucional de Monitoria promovido pela Pró- Reitoria de Ensino de Graduação PROGRAD/URCA. É membra do Grupo de Estudo e Trabalho de Ensino de Geografia (GESTEGEO), vinculado ao Laboratório de Ensino de Geografia (LEG/URCA), no qual atuou como bolsista de Estágio Extracurricular,

Allison Silva do Nascimento

Licenciando em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), com trajetória acadêmica voltada à integração entre ensino, pesquisa e extensão. Integra os laboratórios LEG e LEBEP, além dos grupos de estudo GESTEGEO e GEPÓLIS, atuando nas áreas de formação docente, educação ambiental e inclusão social. Foi Diretor Científico do CALIGEO e bolsista do PROFGEO/URCA. Possui experiência em iniciação científica, monitoria, PIBID e Residência Pedagógica, com atuação em projetos de Educação para Redução de Riscos de Desastres e fortalecimento da escola pública. Atualmente desenvolve pesquisa (PIBIC/FUNCAP) sobre os impactos do Novo Ensino Médio na prática docente em escolas públicas do Crato/CE.

Anna Christina Freire Barbosa

Licenciada em Ciências Sociais, Especialista em Políticas Públicas e Gestão de Serviços Sociais pela UFPE, Mestre em Economia pela UFC, Mestre em Sociologia pela UFPE, Doutora em Ciências Sociais pela UFRN, atua como Professora Adjunta na Universidade do Estado da Bahia e na Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina/PE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT); Professora do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão SocioAmbiental(PP-

GECOH). Líder do grupo de pesquisa Direito e Sociedade, está vinculada a linha de pesquisa Desigualdades sociais e contextos de produção de direitos e do grupo de pesquisa Observatório das dinâmicas socioambientais do semiárido brasileiro. Desenvolve pesquisas nas áreas de Cultura, Desenvolvimento Econômico, Estudos de Gênero.

Antônio Rosa da Silva Junior

Graduado em Sociologia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Atualmente, militante da cultura popular, estuda Psicanálise na área de Ciências Humanas. É presidente da coordenação política do ponto de cultura Coletivo Camaradas, em Crato, no Ceará.

Antonio Wallas Vitorino Pereira

Agricultor, pesquisador e professor de Geografia. Licenciado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA, Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; especialista em Ciências Ambientais e Análise Ambiental pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Bolsista de extensão e Pesquisador do Laboratório de Ensino de Geografia LEG/URCA durante a Graduação. Professor de educação básica entre os anos de 2015 a 2024, atualmente faço parte do quadro de professores do Departamento de Geociências da URCA.

Bruno de Souza Bezerra

Discente do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Integra o Laboratório de Ensino de BioGeografia e Ecologia Política (LEBEP) e o Laboratório de Ensino em Geografia (LEG). Atuou como bolsista de estágio extracurricular no LEBEP, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Geografia entre 2022 e 2024. Foi bolsista de Iniciação Científica no projeto PIBIC/FUNCAP - URCA, e ocupou o cargo de vice-presidente do Centro Acadêmico Livre de Geografia (CALIGEO-URCA), (2024/2025).

Carlos Jefferson Gomes da Silva

Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Mestre pelo programa Profissional de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU/URCA). Atualmente professor da educação básica de ensino da rede Estadual – SEDUC/CE.

Cícero Alves Moura

Licenciado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), em 2023. Pós-graduado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2023, e em Docência e Prática da Geografia pela Faculdade Focus, em 2025. Durante a graduação, atuou como bolsista monitor na disciplina de Educação Cartográfica e participou como voluntário das ações formativas do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG). É membro do Grupo de Estudos e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTEGEO), desenvolvendo atividades voltadas ao ensino e à pesquisa na área de Geografia. Possui experiência na docência, com atuação no ensino fundamental, dedicando-se ao ensino de Geografia e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à formação dos estudantes.

Claudiana Sales Pinto

Graduada em Biologia pela Universidade Regional do Cariri – URCA e Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro – UNISA. Mestranda no programa Profissional de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (MPE-DU/URCA). Atualmente é professora efetiva da rede municipal de ensino de Crato, no Ceará.

Clelma Machado da Silva Brito

Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri – URCA (2021). Atuou como professora da educação básica (2020 - 2023). Tem experiência docente na rede pública do município de Caririáçu, no Ceará.

Daiane Luzia da Silva Otavio

Licenciada em Geografia pela URCA. Atua como professora em escola de tempo integral na rede municipal de Fronteiras - PI. Iniciou sua trajetória docente na rede estadual, lecionando na EEMTI José Waldemar de Alcântara e Silva, em Salitre - CE. Durante a graduação, atuou no Programa de Monitoria da URCA, na disciplina de Cartografia Temática. Posteriormente foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), com o projeto intitulado: *Educação cartográfica na discussão da formação territorial local: diagnóstico em escolas públicas do município do Crato - CE*.

Daniel Batista Romão

Licenciando em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Membro do Grupo de Estudo e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTEGEO). Desenvolveu o trabalho de Iniciação Científica “Catalogação dos

tipos de atividades culturais relacionadas ao vaqueiro no município de Serrita - PE”, concluído em 2024. Atualmente pesquisa “Os conhecimentos próprios dos vaqueiros sobre a hidrosfera da bacia do Rio Terra Nova em Serrita - PE e seus córregos, riachos, açudes, barreiros e cacimbas no convívio com a água no semiárido nordestino”. Atua como integrante da gestão do Centro Acadêmico Livre de Geografia - CALIGEO.

Elmy Rodrigues de Brito

Licenciando em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Bolsista CNPq no projeto “Materiais Curriculares no Novo Ensino Médio: estudo documental de coleções didáticas adotadas em escolas públicas situadas em Crato/CE” que investiga as transformações curriculares e suas implicações para o ensino de Geografia na educação básica. Foi bolsista de estágio extracurricular no Laboratório de Ensino em Geografia, e atuou como monitor no II Encontro Científico Geográfico do LEG. Permanece engajado em atividades formativas que fortalecem sua trajetória acadêmica e a construção da prática docente. Realiza cursos complementares voltados ao aprimoramento pedagógico e à ampliação do repertório teórico-metodológico.

Jaqueline Pinheiro

Doutoranda em Geografia pelo PPGG/UFPB, mestre em Geografia pelo PropGeo/UECE (2017) e especialista em Educação Ambiental pela UECE (2018). Graduada em Geografia – Bacharelado (2014) e Licenciatura (2019) pela mesma instituição. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTEGEO/URCA). Atua como professora da educação básica há 12 anos, com experiência nas redes pública e privada, atualmente no município de Juazeiro do Norte (CE). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Educação Geográfica, abordando temas como ensino de Geografia, educação inclusiva para pessoas com deficiência visual e cartografia tátil.

Jeane Medeiros Silva

Possui graduação em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), Mestrado e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2006 e 2012) e graduação incompleta em Letras (2006-2008). É professora Adjunto do Curso de Geografia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. É Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia - GEOPROF/CERES/UFRN.

Lirieudo Ferreira dos Santos

Pós-Graduado em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (Fatech). Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Participou do Programa Institucional de Monitoria promovido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação PROGRAD/URCA. Também foi bolsista no Programa de Residência Pedagógica em Geografia pela URCA e vinculado ao Laboratório de Ensino de Geografia (LEG/URCA).

Maria Clarice Vieira de Moraes

Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri – URCA (2023). Pós Graduada em Metodologia do Ensino de Geografia e Gestão Escolar pelo Centro Universitário – UniFECAF (2024). Atua como professora da educação básica há 3 anos, com experiência na rede pública, atualmente no município de Assaré Ceará.

Marília Gabriella Dionizio Alves

Licencianda em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Membro do Laboratório de Ensino de Geografia - LEG onde atuo como voluntária em atividades de extensão. Membro do Grupo de Estudo e Trabalho em Ensino de Geografia GESTEGEO vinculado ao LEG. Bolsista de Iniciação Científica em pesquisas voltadas ao ensino de Geografia, com ênfase nas temáticas socioambientais. Concluiu as pesquisas “Desastres Socioambientais no Currículo Escolar de Geografia: Tendências de Conteúdo, Representações e Proposições nos Livros Didáticos” e “Dos Desastres Socioambientais para a Justiça Ambiental: Encontros Possíveis no Currículo Escolar de Geografia”.

Pedro Henrique Pereira Lopes

Licenciando em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Fui bolsista de estágio extracurricular no Laboratório de Ensino em Geografia (LEG) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID). Atualmente, sou bolsista do Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização e Inovação Tecnológica (BPI), da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUN-CAP). Integro o Grupo de Estudo e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTEGEO) e o Grupo de Pesquisa em Bacias Hidrográficas e Climatologia no Semiárido (HIDROCLIMA). Desenvolvo pesquisas voltadas à inclusão de alunos neurodivergentes na formação docente, com ênfase nos desafios e nas perspectivas enfrentadas por professores do curso de Geografia da URCA. Atuo como voluntário no LEG e no Laboratório de Ensino de BioGeografia e Ecologia Política (LEBEP).

Peluzio Ferreira Martins

Graduação em Geografia (URCA/2004) Mestrado em Geografia (USP/2019). Doutorado (PPGADT/UNEB). Linha de pesquisa: Cultura, Identidade e Território. Professor do Curso de Geografia no Departamento de Geociências da URCA. (2023 -2025) Membro do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) no Departamento de Geociências da URCA. Membro pesquisador do Grupo de Estudo e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTEGEO). Orientador de Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/URCA (2023/2025) no Departamento de Geociências da URCA. Professor da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC. Experiência de mais de 10 anos na educação básica e 15 anos no ensino superior com práticas em ensino, pesquisa e extensão.

Sâmia Eufrasio Barbosa

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Mestra em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Atuou como bolsista de Estágio Extracurricular no Laboratório de Ensino em Geografia - LEG. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, Ensino de Geografia e Educação do/no Campo.



Este livro foi composto em fonte Adobe Garamond Pro, impresso no formato 15 x 22 cm em offset 75 g/m², com 240 páginas e em e-book formato pdf. Setembro de 2026.

Como se constrói a identidade docente no entrelace entre a teoria acadêmica e o cotidiano escolar? Esta obra indispensável mergulha nas ações formativas e nas ricas experiências acumuladas ao longo de uma década e meia de história do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) da URCA. Longe de abstrações puras, os capítulos deste volume revelam a potência do professor-pesquisador diante das reformas contemporâneas, das geotecnologias, da cartografia inclusiva e das dinâmicas socioambientais.

Mais do que um livro de metodologias, trata-se de um convite rigoroso e afetivo à superação das dicotomias da ciência geográfica. Ao cruzar a literatura, a música e a análise urbana com a prática no “chão da escola”, os autores oferecem um solo fértil para uma educação emancipadora. Se busca compreender criticamente o uso do território e transformar a docência em um ato consciente de leitura do mundo, sua próxima leitura obrigatória começa aqui.

