ROSALVO NOBRE CARNEIRO

V.2

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

SEUS ELEMENTOS EM AÇÃO E O LUGAR DA LINGUAGEM

Edições UERN

ROSALVO NOBRE CARNEIRO
Organizador

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA:
seus elementos em ação e o lugar da linguagem

Volume 2

Mossoró, RN
2026

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora
Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor
Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern (Eduern)
Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern (Eduern)
Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern (Eduern)
Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Conselho Editorial da Edições Uern
Andreza Tacyana Félix Carvalho
Francisco Fabiano de Freitas Mendes
Franklin Roberto da Costa
Fernanda Abreu de Oliveira
Gleisson do Carmo Oliveira
Ismênia Gurgel Martins
Jacimária Fonseca de Medeiros
Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins
Maria Ione da Silva
Otoniel Fernandes da Silva Júnior
Patrícia Batista Barra
Kalidia Felipe de Lima Costa
Saulo Gomes Batista
Sérgio Luiz Pedrosa Silva

Revisor
Toni Elifran da Silva

Diagramação
Francisca Pâmela de Oliveira Cassundé

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D555 Didática da Geografia: seus elementos em ação e o lugar da linguagem - Vol. 2 [recurso eletrônico]/ Rosalvo Nobre Carneiro (Org) – Mossoró, RN: Edições UERN, 2026.

Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF).
ISBN: 978-85-7621-626-1

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Didática. 3. Linguagem e educação. I. Edições UERN. II. Título.

RN/UF CDD 910.7

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **6**

Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)

GEOGRAFIA ESCOLAR:
um olhar sobre a relação ensino de Geografia e a formação de professores **10**

Francisco Wagner da Silva Macêdo (UFCG); Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz (UFCG); Luan Medeiros Silva (UFCG)

GEOGRAFIA E PROJETO DE VIDA: reflexões e perspectivas didático-pedagógicas **20**

Janiara Almeida Pinheiro Lima (Secretaria de Educação do Recife; Secretaria de Educação de Pernambuco)

A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NOS PLANOS DE ENSINO
DE GEOGRAFIA DOS CEJAS DO RN:
contextualização curricular e articulação com o cotidiano
dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos **31**

Antônio Marcos de Morais Costa (Secretaria de Estado de Educação do RN; AGB - Seção local de Caicó); Solange Alves Canuto (Secretaria de Estado de Educação do RN; AGB - Seção local de Caicó)

ENSINAR GEOGRAFIA POR MEIO DO PRINCÍPIO DA ESCALA:
caminhos para um ensino crítico de Geografia **42**

Miguel Da Silva Neto (UFJ); Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

DESENVOLVIMENTO MORAL, ÉTICA DO DISCURSO E FORMAÇÃO
HUMANA NO ENSINO DE GEOGRAFIA **53**

Bárbara Gabriella da Silva Paiva (UERN); Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)

A ESCRITA CIENTÍFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
caminhos para a formação crítica e investigativa no Ensino Médio **62**

Adilson Tadeu Basquerote (UNIDAVI)

A DIDÁTICA E A UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS
E NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CAICÓ/RN:
o desenvolvimento da cidadania a partir do projeto
Educacional "Nós Propomos!" **71**

Leia Priscila da Silva Azevedo (UFRN); Luan Breno de Medeiros (UFRN); Iapone Rodrigues Galvão (UFRN)

O ALUNO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA:
contextos educacionais e o desenvolvimento de objetos pedagógicos
para a inclusão escolar **80**

Marcus Vinícius Albrecht Anversa (UERJ); João Pedro Batista do Nascimento (UERJ)

VULNERABILIDADE E RISCO SOCIOAMBIENTAL:
cartografia social como estratégia de educação ambiental para redução
de riscos na sub-bacia hidrográfica Sarandi, Minas Gerais **89**

Rosangela Bitencourt (PUC - MG); Dirley dos Santos Vaz (PUC - MG)

A AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM
NA GEOGRAFIA ESCOLAR:
caminhos didáticos e possibilidades de práticas docentes **106**

Arnóbio Rodrigues de Souza Junior (UVA); Glauciana Alves Teles (UVA)

APRESENTAÇÃO

O livro Didática da Geografia: seus elementos em ação e o lugar da linguagem, é constituído por 2 volumes e representa esforços em duas direções de estudos e pesquisas que temos realizado desde o curso de Geografia e o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), do Campus Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Na primeira direção, temos buscado constituir uma *Educação geográfica do agir comunicativo: Geografia escolar do mundo da vida*, a qual baseada numa leitura de mundo mediante as teorias do filósofo Jurgen Habermas, busca situar a linguagem como meio de construção de entendimentos entre diferentes horizontes de pensamento geográficos. Na segunda, objetivamos uma virada linguística na Didática da Geografia, a qual também visa situar a comunicação em sua função de intercompreensão recíproca entre professores, professoras, alunos e alunas e destes entre si, mediados pelos conhecimentos dos seus mundos da vida. Isto significa colocar a fala entre as pessoas e a orientação das ações linguísticas para o consenso como um elemento da Didática Geral, a qual ultrapassa a mera função de representar da linguagem, comum ao modelo que pensa a realidade como objetiva e passível de conhecimento subjetivo.

O lugar da linguagem é o que se pensa nesses dois volumes, a partir do modo como cada elemento da Didática da Geografia é posto em ação. Quais sejam esses elementos, dentre outros: o ensino ou processo didático; a seleção e a organização dos conteúdos; as metodologias de ensino; os ambientes de aprendizagem e os meios de ensino; a interação social e a comunicação linguística; a avaliação da aprendizagem.

Essa forma de encarar o ensino de Geografia objetiva, também, a uma sistematização do campo da Didática da Geografia no Brasil. Por essa razão, cada elemento didático é destacado no conjunto e na articulação geral. Esse nosso interesse reconstrutivo do conhecimento sobre a teoria do ensino parte da consideração do atraso no qual se encontra o campo da Didática da Geografia no Brasil, ao ser preterida historicamente pela metodologia de ensino e pelas práticas de ensino, notadamente desde a virada crítica no pensamento geográfico.

Por isso, há muito ainda a ser feito, por exemplo, se já se multiplicam estudos e pesquisas sobre metodologias de ensino e sobre práticas de ensino, alguns temas se valem de baixo interesse pelos estudantes, professores e professoras da universidade e da escola, da graduação e da pós-graduação, pesquisadores e pesquisadoras da área de ensino de Geografia. Vide, por exemplo, nesses dois volumes, alguns temas ausentes como o planejamento de ensino em Geografia, a aprendizagem geográfica, a motivação e o interesse geográfico, o gerenciamento da classe e as aulas de Geografia.

A explicação se vale, para tanto, como apontando anteriormente pela preferência da didática às metodologias de ensino e as práticas de ensino, o que relegou para fora da educação geográfica, reflexões importantes que partem desde a Didática geral, mas que ficaram restritas a ela, sem acesso ao saber geográfico. Espera-se, porém, com esses dois volumes, que a comunidade geográfica se mobilize para situar a Didática da Geografia ao lugar que ela merece na formação docente inicial e

contínua. Assim também, com o seu fortalecimento em diferentes frentes a exemplo da presença como disciplina e outras atividades formativas no currículo da graduação e da pós-graduação.

Os textos aqui selecionados resultam de um esforço de pesquisa desde o pós-doutoramento, com o projeto *Didática da Geografia escolar e a virada linguística no período técnico-científico-informacional***,** e diretamente trata-se de um resultado da bolsa de produtividade da UERN, mediante o estudo *A Didática da Geografia escolar no alto oeste potiguar e a virada linguística no período técnico-científico-informacional*. Foram convidados pesquisadores e pesquisadoras da área de ensino de Geografia no Brasil a fim de compor esse material, o qual se justifica pela falta de obras sobre Didática da Geografia. Dessa forma, nesse volume 2, perpassa por estudos reflexivos e empíricos de diferentes realidades do Brasil que abordam desde os elementos destacados do ensino, da seleção dos conteúdos, da metodologia de ensino, da interação social pela linguagem, dos ambientes de aprendizagem e os meios de ensino até a avaliação da aprendizagem.

Francisco Wagner da Silva Macêdo, Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz e Luan Medeiros da Silva, em *GEOGRAFIA ESCOLAR: um olhar sobre a relação ensino de Geografia e a formação de professores*, objetivam compreender como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas à realidade dos alunos contemporâneos e quais são os impactos da formação inicial e continuada dos professores na qualidade do ensino da disciplina.

Janiara Almeida Pinheiro Lima, em *GEOGRAFIA E PROJETO DE VIDA: reflexões e perspectivas didático-pedagógicas*, objetiva compreender a atuação de professores de Geografia como docentes que ministram o componente Projeto de Vida, em Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTI) da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Antônio Marcos de Morais Costa e Solange Alves Canuto, em *A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NOS PLANOS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DOS CEJAS DO RN*: *contextualização curricular e articulação com o cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o*bjetivam analisar a seleção dos conteúdos dos planos de ensino de Geografia dos (CEJAs), à luz das diretrizes da EJA e da Educação Geográfica, através da identificação dos conteúdos definidos nos documentos curriculares do país e do estado, da compreensão dos critérios utilizados pelos docentes na seleção e a verificação da relação existente entre os conteúdos trabalhados e a vivência dos discentes.

Miguel da Silva Neto e Lana de Souza Cavalcanti, em *ENSINAR GEOGRAFIA POR MEIO DO PRINCÍPIO DA ESCALA: caminhos para um ensino crítico de Geografia*, objetivam refletir sobre a seleção dos conteúdos pedagógicos que favoreçam a compreensão das relações espaciais em diferentes níveis, de forma a desenvolver o pensamento crítico dos estudantes.

Bárbara Gabriella da Silva Paiva e Rosalvo Nobre Carneiro, em *DESENVOLVIMENTO MORAL, ÉTICA DO DISCURSO E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO DE GEOGRAFIA***,** objetivam as possíveis contribuições da teoria do Desenvolvimento Moral de Jurgen Habermas para práticas que facilitem o diálogo e a formação ética em sala de aula a partir dos conteúdos geográficos.

Adilson Tadeu Basquerote, em *A ESCRITA CIENTÍFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: caminhos para a formação crítica e investigativa no Ensino Médio*, investiga como a escrita científica contribui para a formação crítica e investigativa de estudantes do Ensino Médio, aproximando-os do fazer científico e da leitura do espaço vivido.

Leia Priscila da Silva Azevedo, Luan Breno de Medeiros e Iapony Rodrigues Galvão, em *A DIDÁTICA E A UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS E NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CAICÓ/RN: o desenvolvimento da cidadania a partir do projeto Educacional "Nós Propomos!",* buscaram realizar a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos na Educação básica em Caicó/RN, utilizando as bases teórico-empíricas críticas e cidadãs do projeto internacional 'Nós Propomos!' em quatro escolas públicas caicoenses.

Marcus Vinícius Albrecht Anversa e João Pedro Batista do Nascimento, em *O ALUNO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA: contextos educacionais e o desenvolvimento de objetos pedagógicos para a inclusão escolar*, apresentam a luta travada pela integração das pessoas com autismo na sociedade e escola, o papel do docente em Geografia na práxis de sua inclusão escolar e no desenvolvimento de produtos pedagógicos para esse propósito.

Rosangela Bitencourt e Dirley dos Santos Vaz, em *VULNERABILIDADE E RISCO SOCIOAMBIENTAL: cartografia social como estratégia de educação ambiental para redução de riscos na sub-bacia hidrográfica Sarandi, Minas Gerais***,** promovem uma educação ambiental crítica por meio da aplicação de uma sequência didática baseada na cartografia social (CS), com foco na prevenção e no reconhecimento dos riscos ambientais urbanos.

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior e Glauciana Alves Teles, em *A AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR: caminhos didáticos e possibilidades de práticas docentes*, analisam o uso predominante da prova tradicional no ensino de Geografia como processo avaliativo da aprendizagem.

Desejo uma boa leitura e o fortalecimento da Didática da Geografia brasileira!

Rosalvo Nobre Carneiro
Departamento de Geografia
Programa de Pós-graduação em Ensino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Bolsista de Produtividade UERN (2024-2025).

Pau dos Ferros, RN
Março de 2026.

Elemento da Didática da Geografia

Ensino

GEOGRAFIA ESCOLAR: um olhar sobre a relação ensino de Geografia e a formação de professores

Francisco Wagner da Silva Macêdo
Universidade Federal de Campina Grande
wagnercuitepb@gmail.com

Ivanildo Fonseca dos Santos Cruz
Universidade Federal de Campina Grande
cruz.log@hotmail.com

Luan Medeiros da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
luan_geo@yahoo.com.br

Introdução

O ensino de Geografia enfrenta desafios significativos no contexto educacional contemporâneo, especialmente em relação à necessidade de adequação metodológica diante das transformações tecnológicas, sociais e culturais. Este artigo propõe uma revisão de literatura sobre dois eixos centrais: o ensino de Geografia na educação básica e a formação inicial e continuada dos professores dessa disciplina. A análise parte da compreensão de que a Geografia escolar, para ser significativa, precisa dialogar com o cotidiano dos alunos, com suas vivências e com a realidade social em constante mudança. Para isso, torna-se indispensável refletir sobre os saberes docentes, sobre as metodologias aplicadas em sala de aula e sobre a formação dos profissionais responsáveis por essa mediação.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, voltada para compreender os desafios e perspectivas do ensino de Geografia e da formação docente. Optou-se por esse tipo de revisão por permitir maior flexibilidade na análise de obras clássicas e recentes, articulando fundamentos teóricos e reflexões críticas sobre a prática escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em três frentes principais: Livros e obras de referência da área de ensino de Geografia e formação docente, com destaque para Cavalcanti (2012), Morais (2016), Morin (2015), Lacoste (1988), Nóvoa (2007) e Perrenoud (2002); Artigos científicos e trabalhos publicados em anais de eventos da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e de congressos educacionais, a exemplo de Brito & Melo (2018) e; Documentos oficiais que orientam o

ensino de Geografia, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Foram utilizados como critérios de inclusão: trabalhos publicados em língua portuguesa, de relevância reconhecida para a área da educação geográfica; produções que discutem metodologias de ensino, práticas pedagógicas, ou a formação inicial e continuada de professores; obras clássicas, consideradas fundamentais para o debate teórico, mesmo que anteriores ao recorte temporal principal.

O período de análise privilegiou produções entre 1988 e 2022, de forma a contemplar tanto referenciais históricos da área quanto contribuições recentes, especialmente no contexto da incorporação das tecnologias digitais e dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19.

A análise dos materiais se deu por meio de leitura crítica e comparativa, buscando identificar: (i) as principais dificuldades relatadas no ensino de Geografia; (ii) as estratégias metodológicas propostas pelos autores; (iii) as lacunas recorrentes na formação docente; e (iv) as convergências e divergências entre diferentes referenciais. A partir desse processo, foi possível construir uma síntese interpretativa que fundamenta as seções de discussão e considerações finais do trabalho.

Ensino de geografia

A Geografia é uma ciência que auxilia os indivíduos a viverem em sociedade e seu conhecimento é indispensável para a compreensão do espaço geográfico e do papel que ele representa nas práticas sociais cotidianas. O seu conhecimento de forma organizada, apesar de necessário, não é exclusivo e, alunos chegam à escola já com muito conhecimento geográfico adquirido em seu convívio em sociedade.

Como mostram os PCNs em sua proposta para as aulas de Geografia no ensino fundamental: “Mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e ideias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo” (Brasil, 1998, p. 128).

No caso da cartografia, por exemplo, mesmo sem os conceitos específicos da área, muitos alunos já no ensino fundamental, conhecem mapas e sabem que eles representam lugares e trazem informações sobre os mesmos.

Ensinar Geografia é, portanto, um grande desafio para os docentes da área, pois como os alunos já possuem um conhecimento prévio de alguns conceitos geográficos, as aulas precisam ser significativas e atrativas para que esses alunos sintam interesse em estudar a matéria.

Por isso, o ensino de Geografia é considerado por muitos alunos enfadonho e maçante, onde em muitas ocasiões a prática metodológica utilizada é tradicional e por vezes, decorativa. Este pensamento está ancorado com o pensamento de Cavalcanti (2012), quando diz no trecho abaixo:

> O que se percebe é que as relações entre professores e alunos, o tipo de condução dos trabalhos, a exigência da memorização é que são caracterizados como pontos de descontentamento com o ensino da matéria, não pontos referentes ao conteúdo propriamente dito (p. 131).

Da forma como vem sendo trabalhada em sala de aula, a Geografia escolar não consegue agradar nem mesmo o professor e muito menos os alunos. (Oliveira 1989, p. 137) faz o seguinte comentário: “A grande maioria dos professores da rede de ensino sabe muito bem que o ensino atual de Geografia não satisfaz nem ao aluno e nem mesmo ao professor que o ministra”.

Partilhando do mesmo pensamento (Oliva, 2022, p. 42) afirma que a mudança dessa realidade tem sido tentada, quando diz: “Há muito, os professores insatisfeitos com o modelo tradicional e pouco produtivo da Geografia escolar e pressionados pela necessidade de ensinar, educar e explicar a realidade que nos cerca, vêm buscando novos referenciais para construir suas aulas”.

Professores que já tem muito tempo de sala de aula e que já carregam em sua “bagagem” crenças que os alunos devem memorizar as características físicas e naturais dos lugares, sentem uma maior dificuldade de adaptar suas aulas para torná-las mais reflexivas, dando mais significado para os conteúdos geográficos.

A Geografia escolar apresenta uma grande quantidade de conteúdos que abrange tanto os aspectos físicos e naturais, quanto os humanos e sociais. Dessa forma, é necessário que o docente tenha um grande repertório de práticas metodológicas, que vá além das orientações recebidas da equipe pedagógica, para que possa se adequar a realidade da turma, favorecendo a aprendizagem dos alunos, como percebemos na afirmação de Souza e Santos (2019):

> No cotidiano escolar, [...], os educadores recebem determinadas orientações pedagógicas, que buscam guiá-los em suas práticas, porém, ao se apropriar de determinada orientação, os educadores selecionam aquelas informações que serão adequadas à sua realidade, e, consequentemente, criam maneiras próprias de conduzir seu fazer e utilizar os recursos dos quais dispõem (p. 35-36).

Essas práticas vão definir o sucesso, ou não, do complexo processo de ensino e de aprendizagem, onde os acontecimentos, ações e interações, devem ser tecidos em conjunto entre professores e alunos. Morin (2015). Pois, se trabalhadas de forma fragmentária, decorativa e sem a relação com a realidade do discente, podem tornar as aulas pouco atrativas, fazendo com que os alunos percam o interesse pelo conteúdo e pela disciplina. Como afirma Lacoste sobre a Geografia escolar (1988):

> Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória [...]”. De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias (p.21).

Assim, é importante que os educadores busquem metodologias ativas, onde atividades práticas e lúdicas deem o protagonismo ao aluno e significado ao conhecimento. E para isso, é necessário que o aluno seja visto como centro do processo, enquanto o professor, como mediador (Morais, 2016).

Com a incorporação de recursos lúdicos, por professores de Geografia em sua prática pedagógica, poderá ser propiciado situações em que os discentes internalizem em seu pensamento, os conteúdos ministrados, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa e consequentemente, as aulas de Geografia se desenvolverão de forma mais dinâmica, de modo que os discentes se tornem agentes ativos no processo de construção do seu conhecimento (Brito e Melo, 2018).

Esse pensamento se alia a ideia de (Cavalcanti, 2012, p. 121), quando afirma que: “[...] há indicações suficientes para afirmar que as dificuldades de tornar o ensino de geografia propiciador de aprendizagens significativas têm uma relação, não direta, mas efetiva, com o desafio de motivar os alunos”.

A utilização de paródias, confecção de maquetes, desenvolvimento de projetos científicos, assim como a utilização dos dispositivos móveis como ferramenta pedagógica, entre outras coisas, são exemplos de recursos que podem ajudar os professores de Geografia em suas práticas. Como afirma Cavalcanti (2012):

> [...] há trabalhos que propõem metodologias ‘alternativas’, por exemplo, com o uso de diferentes linguagens (música, poesia, charge, cinema, vídeo, cartografia), de desenhos, mapas mentais e representações, de recursos tecnológicos (computador, jogos digitais, geoprocessamento), todos ‘antenados’ com o mundo e com as formulações contemporâneas sobre os processos cognitivos (p. 147).

Esta ideia está aliada ao pensamento de Morais (2016) ao afirmar que o papel que a Geografia deve cumprir na escola seria o de favorecer a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua atuação na realidade em que vivem. No ensino fundamental, principalmente nas aulas relacionadas aos componentes físicos e naturais, alguns dos conteúdos se processam em uma escala temporal muito abrangente e, dependendo da forma com que são abordados, acabam não trazendo um significado social para os discentes.

Por isso, é imprescindível que o professor utilize metodologias motivadoras, onde as crianças e os adolescentes, que são o público do ensino fundamental, possam ser agentes ativos da construção do seu conhecimento, pois assim, sentirão mais satisfação na aula e mais interesse pela matéria. Como afirma (Simielli, 2022, p. 106): “Normalmente, os alunos nesta faixa etária têm uma

maior concentração quando estão participando efetivamente do processo. Portanto, [...] permite que o aluno se enfronhe de uma maneira mais efetiva no trabalho que está realizando [...]".

Muitas são as alternativas que podem transformar a aula em um momento de interação e de construção de conceitos geográficos. Cavalcanti (2012) lembra que diariamente em suas atividades, professores e alunos podem construir Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios.

Atualmente, depois do período de distanciamento social gerado pela pandemia do novo coronavírus (COVID 19), onde os professores foram forçados a aprender a utilizar os recursos tecnológicos nas aulas remotas emergenciais, para diminuir os prejuízos dos alunos que ficaram sem as aulas presenciais, houve a oportunidade de inserir nas aulas, muitas linguagens que as crianças e jovens estão acostumados no seu dia a dia, como o aplicativo mensageiro Whats App, e as redes sociais Instagram e Tik Tok, cada uma com múltiplas possibilidades metodológicas de utilização.

Não se pode esquecer, no entanto, que a aula de Geografia não pode ser apenas atrativa e significativa para o aluno, ela deve contribuir até pela essência da ciência geográfica, com a formação das crianças e jovens, na educação básica, no que diz respeito a sua vivência em sociedade, construindo e respeitando valores, como também resolvendo as mais diversas formas de problemas que um cidadão enfrenta cotidianamente. Cavalcanti (2012), se alia a esse pensamento quando expõe no trecho abaixo que:

> A escola e a geografia escolar precisam se empenhar para formar alunos com capacidade de pensar cientificamente e assumir atitudes éticas, dirigidas por valores humanos fundamentais, como justiça, solidariedade, reconhecimento da diferença, respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade (p. 59).

Com base em estudos e pesquisas produzidos nos últimos anos, é possível encontrar orientações curriculares que convirjam para uma proposta de ensino de Geografia voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos. Cavalcanti (2012). Porém, apesar de existir documentos normativos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que servem de base para elaboração de currículos na educação básica, muitos profissionais da educação acabam criando suas próprias formas de passar os conteúdos, como afirma (Simielli, 2022, p. 93): "A observação mostra que, a partir do mesmo programa, os diferentes professores elaboram cursos e lições muito diversas. Cada professor reconstrói a Geografia à sua maneira.". Assim, muitas vezes continuam a transmitir os conteúdos de maneira decorativa e sem significado para os alunos.

Muitas vezes, no entanto, a culpa disso não é somente ou apenas dos professores. Em muitos casos, a formação inicial está tão preocupada com conceitos geográficos, tanto físicos e naturais quanto humanos, que acabam dando menos ênfase ao que de fato é repassado na escola, durante os anos da educação básica. Isso está de acordo com o que diz Cavalcanti (2012):

> Professores de geografia no ensino fundamental e médio, em várias ocasiões de contato com professores da universidade, em momentos de formação continuada, frequentemente comentam que os conteúdos que estudaram na universidade não se aplicam à geografia da escola (p. 30).

Esse tema é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho e precisa ser discutido de forma mais detalhada. Por isso, o próximo tópico se trata da formação inicial e continuada dos professores de Geografia, principalmente os da educação básica.

Formação de professores

A docência exige uma formação sólida, que integre tanto a base inicial quanto processos contínuos de aperfeiçoamento profissional. Como destaca Cavalcanti (2012), a qualidade do ensino depende diretamente das condições de trabalho e da formação docente, compreendendo que o aprendizado adquirido na graduação representa apenas uma parte dos saberes necessários ao exercício da profissão. Essa formação deve articular teoria e prática, valorizando a experiência, a reflexão e o desenvolvimento permanente das competências pedagógicas. Nesse sentido, Nóvoa (2007) e Perrenoud (2002) defendem que o aprimoramento profissional precisa estar centrado na análise das práticas e na troca entre pares, de modo a favorecer uma formação crítica e contextualizada, capaz de responder aos desafios contemporâneos da sala de aula.

Dessa forma, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, que se renova diante das transformações sociais e das demandas da escola contemporânea. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se analisa a realidade dos professores de Geografia, cujos desafios específicos evidenciam a necessidade de integrar a teoria acadêmica à prática cotidiana da sala de aula.

Porém, como exposto no tópico anterior, os professores de Geografia da educação básica enfrentam inúmeros desafios e a sua formação é um deles, pois a preocupação com os conceitos geográficos na formação inicial é tamanha, que em alguns casos, a Geografia escolar, que é aquela que de fato é repassada para os alunos da educação básica, é insatisfatória.

Como se a academia estivesse indiferente a realidade das escolas e da educação básica. (Cavalcanti, 2012, p. 80), concorda e afirma que: “A formação acadêmica não pode estar desarticulada da realidade prática. No caso do profissional do magistério, é comum a pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que absorvem, as redes de ensino básico”.

Além disso, em muitos casos os conceitos e teorias são priorizados nos cursos de formação em detrimento das práticas e os professores chegam ao chão das escolas com entusiasmo para repassarem o que aprenderam e se veem de mãos atadas por não encontrarem a melhor forma de como fazer, como afirma Nóvoa (2007):

> A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. [...] Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (p. 14).

No mesmo sentido, Perrenoud (2002, p. 17) afirma: “[...] vemos que a formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes atuais.”. Assim, fica claro que de uma forma geral, a formação inicial deve distribuir melhor a quantidade de disciplinas relacionadas as teorias e metodologias e de disciplinas relacionadas a prática do professor.

Essa visão de que a formação inicial precisa ser repensada, levando em consideração uma maior atenção à prática, dentre outros aspectos que também merecem atenção, já tem sido observada por vários estudiosos. Cavalcanti (2012), expõe que:

> E o que significa mudar as práticas de formação inicial de professores em curso de nível superior? Significa, entre outras coisas, mudar o cotidiano dessa formação no sentido de: tomar as experiências dos estudantes como referências vitais no processo de ensino-aprendizagem; reforçar a ideia de que a base de uma formação consistente não é a quantidade de conteúdo ministrado nas disciplinas, mas o desenvolvimento de um modo de pensamento autônomo;[...]; superar a lógica do professor que sabe tudo e do aluno que vai ‘absorver’ o conteúdo; [...]; buscar formas de realização das atividades de ensino alternativas à sala de aula e, sobretudo, às aulas expositivas (p. 105).

Podemos compreender pela fala Cavalcanti que algumas práticas na formação inicial dos professores têm que ser mudadas. Na verdade, muita coisa já tem sido feita por parte das universidades com intenção de mudar essa realidade, mas nem sempre essa mudança depende apenas dos professores formadores.

Sobre a dependência de órgãos reguladores (Perrenoud, 2002, p. 31) afirma: “Os formadores trabalham, refletem, formam-se, inovam, mas com frequência cada um continua no seu canto. Deixam o desenvolvimento de uma visão conjunta nas mãos dos ministérios e da direção das instituições”. Pode-se perceber na fala de Perrenoud que em muitos casos, os professores que formam docentes compreendem que algo precisa ser mudado, porém talvez por acomodação, mas principalmente por saber que normalmente as mudanças ocorrem de ‘cima para baixo’, acabam deixando as coisas como estão.

De toda forma, a formação inicial é indispensável para que novos professores surjam a cada dia e possam contribuir com essa tarefa árdua e cheia de desafios que é lecionar. Até porque, mesmo com problemas, a formação inicial sempre vem se adaptando às mudanças que ocorrem no mundo, seja na tecnologia, seja nos conceitos da sociedade. E os novos professores já chegam ao mercado

de trabalho, com novas concepções sobre vários assuntos e com novas práticas metodológicas próprias para o momento que a sociedade se encontra.

Mas como dito anteriormente, a formação inicial é apenas um dos tipos de conhecimento necessários para formar um professor. Além de não ser a única etapa nesse processo, muitos professores antigos, que foram formados em um tempo onde a sociedade era diferente, com outras práticas, sem as tecnologias que existem atualmente, necessitam de capacitações para estarem aptos a modernidade vigente.

Por isso, é imprescindível que o professor continue se capacitando através das formações continuadas para que possa sempre estar apto para desenvolver a docência de modo a atender as necessidades atuais dos alunos. As formações continuadas devem ser constantes, voltadas tanto a matéria específica do professor, quanto a temas interdisciplinares que envolvam toda a classe e de preferência em um espaço familiar, para que se mantenha um clima pedagógico e o professor se sinta mais à vontade, como afirma Cavalcanti (2012):

> Trata-se de levar em conta nos processos formativos que a formação inicial não é suficiente para uma atuação profissional de qualidade; ao contrário, a formação deve ser contínua, permanente, e deve ocorrer também nos diferentes espaços de atuação profissional, ou seja, nas escolas (p. 18).

Dessa forma, os professores terão a oportunidade de se abastecer de novos conhecimentos e de novas metodologias para enfrentar as dificuldades de lecionar em um tempo em que a prática de ensinar é tão desafiadora e ao mesmo tempo fascinante.

Discussão

A literatura revisada evidencia que o ensino de Geografia enfrenta dificuldades persistentes, mas também aponta caminhos possíveis de superação. A resistência de práticas tradicionais revela-se um entrave à inovação, mas metodologias ativas e o uso crítico das tecnologias apresentam potencial de engajamento discente.

A análise também sugere que a insuficiência da formação inicial, somada à carência de programas contínuos de capacitação, contribui para a reprodução de práticas pouco significativas. Por outro lado, experiências formativas que valorizam a reflexão sobre a prática e o intercâmbio entre pares fortalecem o repertório metodológico dos professores.

O estudo indica, ainda, a necessidade de políticas públicas que incentivem a valorização da Geografia como ciência escolar fundamental para a formação cidadã, garantindo condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional aos docentes.

Considerações finais

A revisão realizada permite concluir que o ensino de Geografia deve ser repensado em duas dimensões complementares: na esfera pedagógica, com adoção de metodologias inovadoras que dialoguem com o cotidiano discente; e na esfera formativa, com fortalecimento da articulação entre teoria e prática na formação inicial e com programas consistentes de formação continuada.

A consolidação de um ensino de Geografia crítico e significativo depende de professores preparados, motivados e apoiados institucionalmente. Para tanto, é necessário que universidades, escolas e políticas educacionais avancem na construção de propostas que assegurem tanto a atualização metodológica quanto a valorização da prática docente.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, G. D.; MELO, J. A. B. O lúdico e o ensino de Geografia: possibilidades para abordagem da dinâmica da Terra nas aulas de Geografia. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 19., 2018, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: AGB, 2018. Disponível em: http://www.eng2018.agb.org.br/site/anaiscomplementare

s2?AREA=20#D. Acesso em: 15 set. 2022.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LACOSTE, I. **A Geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MORAIS, E. M. B. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia escolar. *In*: CAVALCANTI, L. de S. (org.). **Temas em Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 13-44.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: http://sinprosp.org.br/noticias.asp?id_notic

ia=639. Acesso em: 25 ago. 2024.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. *In*: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2022. p. 34-49

OLIVEIRA, A. U. (org.). **Para onde vai o ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P. et al. (org.). **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2022. p. 92-108.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. de F. **Velhas práticas em novos suportes?** As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas. 2. ed. São Paulo: Mentes Abertas, 2019.

GEOGRAFIA E PROJETO DE VIDA: reflexões e perspectivas didático-pedagógicas

Janiara Almeida Pinheiro Lima
Secretaria de Educação do Recife.
Secretaria de Educação de Pernambuco
janiara8890@gmail.com

Introdução

A Geografia é uma ciência multifacetada, que traz consigo a possibilidade de dialogar com os diferentes componentes curriculares, de forma transversal. Desse modo, a contextualização dos seus conteúdos e temas, exerce um papel importante, sendo elemento chave na construção do conhecimento geográfico (Cavalcanti, 2019).

Neste diálogo da Geografia com outras áreas do conhecimento e componentes curriculares, Pátaro e Bovo (2012, p.60) enunciam que

> reconhecer a necessidade de integração entre os diferentes saberes não significa abandonar as disciplinas tradicionais, da mesma forma que a interligação entre disciplinas não significa almejar um conhecimento completo e totalizante.

Este cenário de interlocução entre componentes curriculares, foi observado, no contexto da formação continuada do componente Projeto de Vida, na Rede Municipal de Ensino do Recife, onde, professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foram identificados lecionando este componente, que integra a parte diversificada do currículo da rede.

Diante disso, o presente estudo apresenta como objetivo principal: compreender a atuação de professores de Geografia, como docentes que ministram aulas do componente Projeto de Vida, em Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTI), da Rede Municipal de Ensino do Recife. E, por objetivos específicos apresenta: discutir como o conhecimento geográfico subsidia os professores nas práticas pedagógicas do componente curricular Projeto de Vida; identificar os conceitos geográficos que são mobilizados nestas práticas pedagógicas; entender a visão dos professores sobre esse componente curricular; compreender como o componente Projeto de Vida tem impactado a relação professor-estudante nas aulas de Geografia.

Para tanto, a metodologia adotada pautou-se em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, embasada teoricamente em autores que se debruçam acerca do ensino de Geografia, da reflexão docente, das práticas didático-pedagógicas transversais, tais como: Castrogiovanni (2014), Cavalcanti (2019), Copatti (2020), Perrenoud (2008), Tardif (2005), dentre outros.

Sendo assim, os encontros destinados às formações continuadas, para professores de Projeto de Vida, constituíram o *lócus* da pesquisa. Para tanto, foram designados como sujeitos da

pesquisa, os professores de Geografia que atuavam no componente Projeto de Vida e que participaram das formações continuadas, ofertadas pela Gerência Geral de Educação Integral - GGEI na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Desse modo, os docentes foram convidados a participar da pesquisa, por meio de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), seguido de respostas a um questionário, ambos com preenchimento via *Google forms.* O questionário versou acerca das conexões entre a licenciatura cursada e a atuação docente no componente Projeto de Vida, bem como, acerca de questões a respeito da reflexão sobre sua práxis no novo componente e os impactos provocados com este deslocamento de perspectiva epistemológica no seu fazer pedagógico.

Nesse contexto, foram convidados e participaram, 12 professores que atuam na Rede Municipal de Ensino do Recife, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e trabalharam com o componente Projeto de Vida em 2025, em Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTI's), desenhando os sujeitos investigados e suas percepções sobre esta realidade e seus desafios.

Conhecendo o componente Projeto de Vida

Na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), o componente curricular Projeto de Vida, integra a parte diversificada do currículo proposto para o Ensino Fundamental. Este componente, apresenta como premissas "o autoconhecimento e o protagonismo, visando à construção do saber de si e sobre si dos estudantes", conforme nos informam Lima e Mendonça (2024, p. 3) quando discorrem sobre esta temática.

Neste contexto, as EMTI's designam para lecionar este componente, professores que se apresentam sensíveis a proposta, independente de sua formação inicial, acreditando que, as experiências de vida e os saberes acadêmicos somam-se, formando um arcabouço original de saberes experienciais (Tardif, 2005), os quais colaboram para os docentes lecionarem o componente, diante da interconexão destes saberes para a compreensão da vida, pelas lentes das diversas áreas do conhecimento.

Nesse caminho, o objetivo principal do componente é proporcionar ao estudante desenvolver seu Projeto de Vida, a partir dos seus sonhos e expectativas, alicerçadas pelas múltiplas aprendizagens vivenciadas na escola. Como objetivos específicos do componente listam-se: acolher o estudante na escola respeitando sua singularidade e diversidade; incentivar o estudante a desenvolver suas habilidades, seus talentos e seus sonhos; construir um ambiente escolar pautado na reciprocidade, na cooperação, na amorosidade, na horizontalidade, na inclusão e na curiosidade epistemológica; promover espaços e ações de protagonismo juvenil; fortalecer as dimensões cognitiva, física e socioemocional dos estudantes, individual e coletivamente.

Desse modo, entende-se que professores de formações diversificadas podem atuar com este componente. Pois, a formação continuada exerce um papel importante neste processo de interlocução entre a formação inicial e a atuação profissional.

Sendo assim, as formações continuadas ofertadas na RMER buscaram fazer esse papel, alicerçando-se teoricamente em vários autores. Quanto a promoção das aprendizagens pautaram-

se em: Piaget (1973), Vygotisky (2001), Wallon (1971), Freire (2007). Legalmente, amparam-se na Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil,1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (Brasil, 1998) e na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018). No que tange as concepções teórico-epistemológicas, tomaram lastro: nos quatro pilares da educação (Delors, 1996), na pedagogia da autonomia (Freire, 1996), na cidadania planetária (Morin, 1996), no protagonismo juvenil (Costa, 2000), na representatividade (Ribeiro, 2019), na decolonialidade (Walsh, 2013; Quijano, 2010) e na Inclusão (Mantoan, 2007).

Dessa forma, as formações continuadas foram alicerçadas com essas bases e adentraram por temas vinculados: a cidadania, ao desenvolvimento das competências socioemocionais, das competências para o séc. XXI (ICE, 2018) e da formação interdimensional dos estudantes (Costa, 2000). O que, acredita-se, ter subsidiado a atuação dos docentes perante o desafio de lecionar o componente Projeto de Vida, estimulando a sua criatividade e aproximando as suas aulas dos contextos vividos pelos estudantes, como demonstra esta pesquisa.

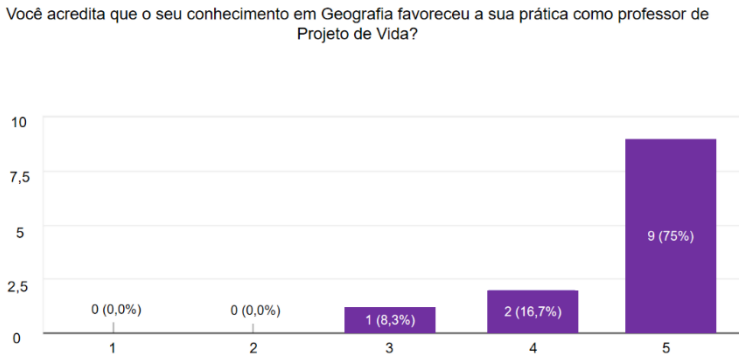
As intersecções entre a Geografia e Projeto de Vida

No contexto da Geografia escolar, pensar no desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial (Cavalcanti, 2019; Copatti, 2020), como propõe a BNCC (Brasil, 2018), sugere ao professor ampliar os horizontes dos estudantes, motivando-os à compreensão de si e do mundo, na perspectiva de subsidiar a sua formação pessoal e cidadã.

Nesse sentido, a interlocução entre a Geografia e o Projeto de Vida, demonstrou ter uma potencialidade na formação do estudante. Pois, as aproximações e contribuições da Geografia para o componente Projeto de Vida, podem subsidiar o professor, no sentido de proporcionar ao estudante uma leitura crítico-reflexiva de mundo, oportunizando ao mesmo "pensar pela Geografia" (Cavalcanti, 2019): na resolução de problemas reais, na compreensão das transformações nos espaços em que vive, no entendimento de seu papel social, por exemplo.

Nesse contexto, a pesquisa trouxe questionamentos aos educadores, de forma que, fosse possível entender como estes contextos educacionais se desdobram na sua práxis cotidiana. Em princípio, perguntou-se aos professores acerca da relação do seu conhecimento de Geografia e a pertinência deles à sua prática, enquanto professor de Projeto de Vida. Conforme informa a Gráfico 1, que estabeleceu uma escala de 1 a 5 como parâmetro de discordância e concordância, respectivamente, infere-se que 75% dos professores (9 dos 12 professores) acreditam na afirmação de que os conteúdos da Geografia favorecem a prática em Projeto de Vida, seguidos de 16% (2 professores) e 8,3% (1 professor), coadunando com o que propõem Pátaro e Bovo (2012) quando enunciam que deslocar-se para que haja a integração de diferentes saberes, é uma prática oportuna.

Gráfico 1: Questão sobre a formação docente em Geografia e a prática do docente da Geografia em Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Considerando essa realidade, os professores foram questionados sobre, quais conceitos e conteúdos da Geografia, foram mobilizados por eles, para desenvolver a proposta do componente Projeto de Vida, a partir das seguintes perguntas: *Que conhecimentos geográficos você pode utilizar para construção de sua prática docente em Projeto de Vida? De que forma isso aconteceu?.* De acordo com suas respostas, no que tange aos conhecimentos geográficos, os conceitos que mais se destacaram foram: lugar (3 professores), território (2 professores), espaço (1 professor), respectivamente. No que tange aos conteúdos, foram elencados como principais, aqueles que os professores designaram como sendo da Geografia Humana: mobilidade urbana, desigualdade regional, distribuição de renda, mercado de trabalho, indicadores sociais, espaço geográfico e sua ocupação, atualidades, urbanização e suas consequências, industrialização tardia, êxodo rural, sustentabilidade, meio ambiente, população, política, economia, geopolítica do Brasil e do mundo, vivências sociais e culturais (Figura 1).

Figura 1: Conteúdos e conceitos a Geografia que subsidiam os professores de Geografia para ministrar aulas em Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pela autora, 2025. Uso do Gemini para ajustes no tipo da fonte.

No que se refere a maneira como os docentes empregam e enxergam os conhecimentos geográficos, para trabalhar com os estudantes em Projeto de Vida, as respostas informaram que: os conteúdos da Geografia humana favorecem a compreensão dos estudantes a respeito das relações entre o ser humano e a natureza, esclarecem acerca das relações humanas, provocam a reflexão discente sobre o seu futuro e a tomada de decisões conscientes, auxiliando-os na compreensão e

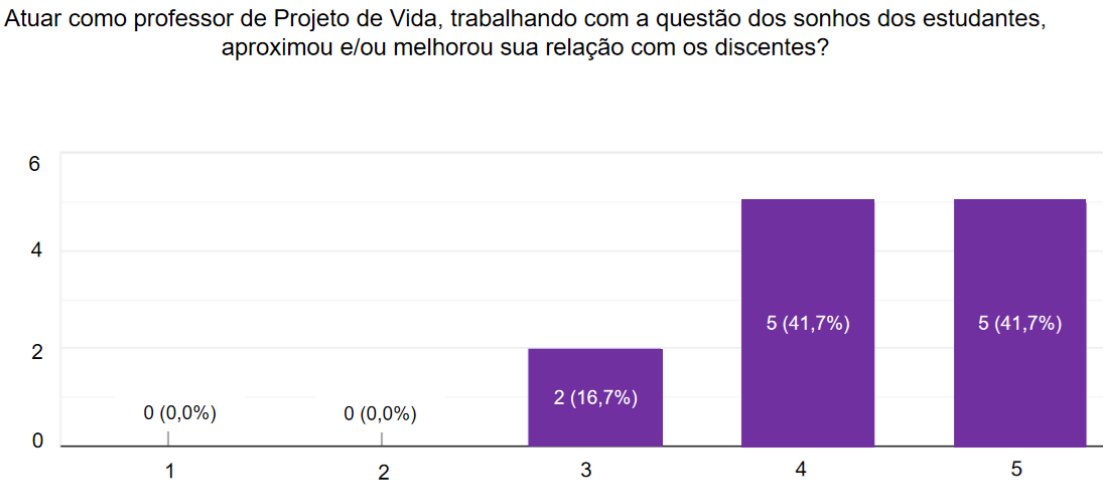
análise de problemas sociais até as diferentes carreiras profissionais no tempo e no espaço. Esses respostas dialogam com o “pensar pela Geografia” proposto por Cavalcanti (2019), uma vez que, provoca a contextualização do que se aprende na escola com a vida do estudante, favorecendo sua formação cidadã.

Considerando a questão do componente Projeto de Vida, é preciso admitir que existem impactos no fazer docente do professor de Geografia, frente ao seu deslocamento, para uma área de conhecimento que não condiz com sua área de formação inicial, e que denota um estranhamento acerca da transversalidade dos temas que são propostos. Não é fácil fazer esse deslocamento, e esse é um dos novos desafios que os professores vêm enfrentando.

Dessa forma, conforme as respostas dos docentes no questionário, acerca desse contexto, observou-se que existem impactos negativos e positivos frente a este cenário. Como impactos negativos, foram apontados: a dificuldade em compreender o desdobramento da disciplina na prática cotidiana, a chegada tardia do material didático-pedagógico e a ausência de um currículo específico do componente. Como impactos positivos, destacaram-se: a melhoria nas relações professor-estudante, a relação entre a Geografia e a práxis do professor neste componente, a possibilidade de novas aprendizagens. Dessa forma, os professores apontaram aspectos fortes e frágeis desse processo.

Neste sentido, os professores responderam a duas perguntas que se complementaram. A primeira, questionou acerca da relação professor-estudante (Gráfico 2), cuja pergunta problematizadora foi: *Atuar como professor de Projeto de Vida, trabalhando com a questão dos sonhos dos/as estudantes, aproximou e/ou melhorou sua relação com os/as discentes?*. Sobre esta questão 41,7% dos professores (5 professores) informaram que concordam totalmente com a perspectiva apontada com a questão, 41,7% (5 professores) concordam e 16,7% (2 professores) concordam parcialmente com a melhoria da relação com os estudantes. Isto ocorreu porque as abordagens temáticas foram relacionadas ao cotidiano e a vida, o que construiu uma “atmosfera afetiva” na sala de aula, entre professores e estudantes, como propõe Silva (2020).

Gráfico 2: Relação entre atuar em Projeto de Vida com a proximidade gerada com os discentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em sequência, a segunda questão dizia: *Quais as suas impressões (pontos positivos e pontos frágeis) sobre atuar como professor/a de uma disciplina da parte diversificada do currículo?.* Diante dela, os professores indicaram os pontos fortes e frágeis que inferiram sobre sua práxis como professores de Projeto de Vida.

Conforme pode ser observado no Quadro 1, enfatizando para os pontos fortes a possibilidade de aprender mais, de conhecer melhor os estudantes e de contribuir mais efetivamente para sua formação cidadã. Já como pontos fracos, tiveram destaque: o desafio do desconhecido - por eles, frente a sua formação inicial e pelos estudantes, diante da falta de clareza sobre o que propõe o componente -, a falta de materiais didáticos e de um currículo estruturado.

Quadro 1: Interpretação dos professores sobre as suas impressões acerca da sua atuação como professores de Projeto de Vida

PONTOS FORTES	**PONTOS FRÁGEIS**
Surpreender-se com a disciplina a cada formação e a cada leitura	Desafio do desconhecido
Provocar nos estudantes, a reflexão sobre questões básicas na formação do cidadão	A resistência dos estudantes em aceitar a disciplina
Aprender mais	Falta de uma estrutura curricular
Abrir um espaço para o estudante falar, ser ouvido e ouvir	Compreender questões muito sensíveis
Conhecer e reconhecer o estudante como gente	Falta de recursos financeiros
A possibilidade de diversificar conteúdos, propostas de interação, trazer os alunos para uma dinâmica diferenciada da conteudista	Falta de mais recursos didáticos
Possibilidade de ajudar os estudantes a sonhar	Realidade difícil dos estudantes que os impede de pensar no futuro e sonhar
Construção da aprendizagem	A formação do professor

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Nesse caminho, a formação continuada mostrou ser um ponto importante para os docentes. Pois, dentre as fragilidades e as lacunas, inerentes a todos os professores que atuam neste componente da parte diversificada, sejam formados em Geografia ou em outras áreas de conhecimento, na formação continuada foi possível aproximar-se do componente Projeto de Vida, entender o contexto de sua proposta, trocar experiências com outros colegas, aprender colaborativamente e acessar materiais que podem acessorar no desenvolvimento das suas aulas.

O relato, de um dos docentes participantes, destacou a experiência em trabalhar no contexto de Projeto de Vida, em consonância com o ensino de Geografia, bem como, suas percepções sobre a formação continuada e a aprendizagem de seus estudantes. O docente relatou que: - *É de extrema importância a diversificada Projeto de Vida na construção da aprendizagem. Venho desenvolvendo diversas atividades com meus estudantes. A música, temas transversais, arte, roda de conversa,*

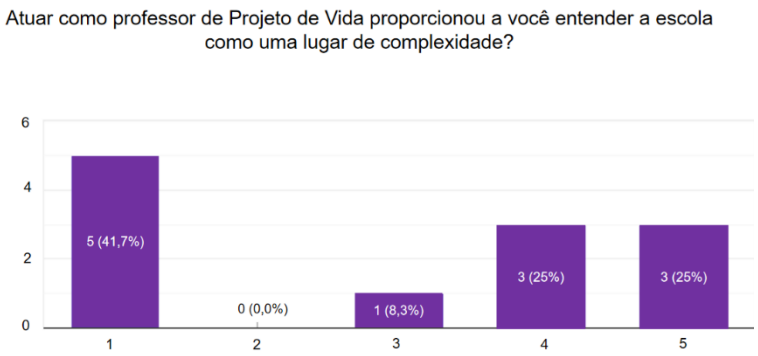
dinâmicas, filmes, documentários, pesquisa e outros. As formações fazem todo o sentido no direcionamento das atividades. Eu me identifico muito com o projeto e percebo que meus estudantes também.

Nesse sentido, percebe-se que existe, tanto para este quanto para outros docentes, a identificação com o componente Projeto de Vida, uma vez que, conforme o pressuposto de "pensar pela Geografia" e o diálogo aberto desta ciência com outras áreas do conhecimento, a possibilidade de aproximar-se da construção de um pensamento geográfico e leitura de mundo, contextualizados com as diferentes realidades dos estudantes, circunscreve a prática do professor de Geografia ao ensinar Projeto de Vida.

Nesse caminho, frente a diversidade de pessoas com as quais lidamos nas salas de aula, é importante reconhecer a complexidade que circunscreve este espaço educativo. Adentrar no cotidiano discente, por meio da Geografia, pode funcionar como mecanismo de suporte para conhecer e reconhecer os estudantes, suas múltiplas inteligências (Armstrong, 2003; Gardner, 1994), formas de ver, compreender, viver e sentir o mundo, bem como, suas perspectivas para o futuro e seus sonhos. E porque não ajudá-los a sonhar, afinal, a Geografia não serve só para fazer a guerra (Lacoste, 1983), serve também para alicerçar sonhos.

No contexto da complexidade, Morin (2002) aponta a importância da disciplinaridade e alerta que somada a outros conhecimentos, ela favorece a compreensão de mundo. Desse modo, outro aspecto da pesquisa questionou aos docentes sobre, se ministrar aulas do componente Projeto de Vida, ajudou a entender a escola como um lugar de complexidade, frente as habilidades propostas por este componente, como, por exemplo: autoconhecimento, autorreflexão, autopercepção. Conforme o Gráfico 3, 41,7% (5 professores) discordaram totalmente dessa perspectiva, 25% (3 professores) concordaram totalmente, 25% (3 professores) concordaram e 8,3% (1 professor) concordou parcialmente.

Gráfico 3: Compreensão dos professores acerca da complexidade da escola a partir da atuação como docente de Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Desse modo, é preciso refletir sobre essa perspectiva apresentada pelos professores de Geografia, uma vez que, a escola e a sala de aula são espaços que abrigam uma diversidade e

complexidade, onde é preciso o docente considerar tais realidades. Diante desta última resposta, é importante pontuar que a formação continuada precisa explorar e propor diálogos sobre os diferentes contextos e a diversidade de pessoas e de territórios escolares, a fim de suscitar uma discussão com os docentes, de forma que, os auxilie na busca por um entendimento coletivo da sala de aula, enquanto lugar de complexidades, como nos mostram: Freire (2007), Tardif (2005), Morin (2002), para que, possamos acessar nossos estudantes e caminhar junto com eles na construção de aprendizagens com sentido como nos acenam Castrogiovani (2014), Cavalcanti (2019) e Moreira (1999).

Considerações Finais

Como considerações finais, percebe-se que atuar com o componente Projeto de Vida, como professor de Geografia demonstrou ser desafiador. Inicialmente, causou desconforto, mas, à medida em que os professores compreenderam a proposta do componente e perceberam a sua transversalidade, buscaram aliar os seus conteúdos da Geografia aos de Projeto de Vida. E, isso só foi possível, porque os professores de Geografia entenderam o sentido do que é “pensar pela Geografia”, como nos propõe Cavalcanti (2019) e puseram em prática.

Segundo a pesquisa, este movimento de interlocução entre os componentes, pelas lentes dos professores, oportunizou aos estudantes: aprender de forma significativa, estabelecer relações de ensino-aprendizagem saudáveis e colaborativas, além de, mapear seus sonhos e contextualizá-los para encontrar caminhos para realizá-los. E, tudo isso só foi possível porque, os professores de Geografia, tiveram o compromisso docente da reinvenção a partir de sua essência epistemológica.

Além disso, atuar com o Projeto de Vida, proporcionou aos docentes da Geografia refletirem sobre si mesmos e sobre suas práxis. De modo que, compartilhar de espaços formativos, como o da formação continuada, com professores de outros componentes, fortaleceu o fazer docente colaborativo, por meio da troca de experiências.

Por fim, entende-se que atuar como professor de um componente da parte diversificada do currículo, não é tarefa fácil. Porém, permitiu aos docentes da Geografia, envolvidos na pesquisa, exercitar a interlocução de seus saberes com outros, ampliando seus entendimentos sobre sua formação e a importância do diálogo com os demais componentes do currículo, em prol de uma educação que colabora com a formação integral dos estudantes, como eles mesmos puderam constatar.

Referências

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 20 nov. 2025.

CASTROGIOVANNI, A. C. (et al.). **O ensino da Geografia e suas concepções curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CERQUEIRA DE ARAÚJO, G. C.; FERNANDES RUFO, T. . PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO BÁSICA: estabelecendo pontes entre as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 13, n. 1, p. e023059, 2023. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2419. Acesso em: 20 nov. 2025.

COPATTI, C. Pensamento Pedagógico-geográfico e o ensino de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia - GO, v. 2, 2020, p.3-20.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo - SP: Summus, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Formação Programa de Ensino Integral:** PROJETO DE VIDA. São Paulo: ICE, 10 e 11 de Maio de 2018. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/537407717/2-Ice-Projeto-de-Vida-e-Tutoria-10-e-11. Acesso em: 20 nov. 2025.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1989.

LIMA, J. A. P. ; MENDONÇA, N. M. P. de. A importância da formação continuada em projeto de vida para professores de anos finais da rede municipal do Recife. **Anais.** 9º EPEPE- Encontro de pesquisa educacional em Pernambuco. P. 1- 23. Recife: FUNDAJ/ UFRPE, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Pela escola inclusiva para todos.** Direcional escolas, jul. de 2007.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PÁTARO, R. F; BOVO, M. C. A. interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação**. Revista Nupem,** v.4, n.6, 2012,Campo Mourão, FECILCAM, pp.45-63. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index. php/nupe,/article/viewfile/ago. Acesso em: 2 set. 2025.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, B.S. e Meneses, M. (Eds.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. A. S. da. **PENSAR E SENTIR PARA (RE)EXISTIR:**Geografias emocionais e fotobiografias de estudantes de Geografia. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 20, p. 258-283, jul./dez., 2020.

SILVA, G. G. da; MATOS, H. C. S.; BRITO, R. de O. **Projeto de vida no ensino fundamental:** Desafios de implementação. Rev. Edu. Foco, Juiz de Fora, V. 28, Fluxo Contínuo, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales:** prácticas de resistir, (re)existir y (re)vivir. v. 1. Quito: Abya-Yala, 2013.

Elementos da Didática da Geografia

Seleção e organização dos conteúdos

A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NOS PLANOS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DOS CEJAS DO RN: Contextualização Curricular e Articulação com o Cotidiano dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Antônio Marcos de Morais Costa
Secretária de Estado da Educação do Rio Grande do Norte
Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Local de Caicó
marcosob84@gmail.com

Solange Alves Canuto
Secretária de Estado da Educação do Rio Grande do Norte
Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Local de Caicó
solangecanuto84@gmail.com

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade estratégica no enfrentamento das desigualdades educacionais historicamente produzidas no contexto brasileiro, ao garantir o direito à escolarização a sujeitos cujas trajetórias foram interrompidas por fatores sociais, econômicos e culturais. Nesse cenário, o currículo assume centralidade como expressão política, epistemológica e pedagógica, refletindo escolhas que impactam diretamente a qualidade da formação ofertada aos estudantes da EJA. Entre os componentes curriculares, a Geografia destaca-se por seu potencial formativo na construção da leitura crítica do espaço vivido, das relações socioespaciais e das desigualdades territoriais que atravessam o cotidiano dos educandos.

Diante disso, o presente estudo investiga a seleção dos conteúdos de Geografia nos planos de ensino dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) do Rio Grande do Norte, considerando sua articulação com os documentos curriculares oficiais e com as vivências dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a organização curricular, quando contextualizada e socialmente referenciada, contribui para a promoção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento de uma educação emancipadora.

Busca-se analisar os critérios adotados pelos docentes na definição dos conteúdos, bem como a relação estabelecida entre o currículo prescrito e as experiências socioterritoriais dos sujeitos da EJA, evidenciando o papel da Geografia na formação crítica e cidadã, nessa modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Rio Grande do Norte

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui-se como uma política pública essencial para a promoção da justiça social e para o enfrentamento das desigualdades educacionais historicamente acumuladas. Reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como direito subjetivo e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a EJA assume uma função reparadora, equalizadora e qualificadora, voltada à garantia do acesso e da continuidade dos estudos a sujeitos que, por razões socioeconômicas, culturais ou estruturais, não concluíram sua escolarização na idade regular. Esse princípio legal reforça o caráter inclusivo da modalidade, que se articula ao longo da vida e dialoga com um público composto por trabalhadores, mulheres, populações do campo, pessoas privadas de liberdade, migrantes e grupos historicamente marginalizados.

No cenário nacional, a trajetória da EJA tem sido marcada por avanços normativos e desafios estruturais. Programas como o Brasil Alfabetizado, o Proeja e o PNE (Lei 13.005/2014) contribuíram para a ampliação do acesso, a integração curricular com a educação profissional e a redução do analfabetismo. Contudo, os índices ainda revelam desigualdades persistentes, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde fatores como pobreza multidimensional, trabalho informal e mobilidade territorial dificultam a permanência dos estudantes. Conforme argumenta Di Pierro (2010), a EJA só pode ser eficaz quando reconhece as singularidades das trajetórias de vida de seus sujeitos, articulando metodologias flexíveis, currículos contextualizados e práticas pedagógicas que valorizem saberes prévios e experiências socioculturais.

Nesse debate, Paulo Freire permanece como referência epistemológica central ao defender que a educação de adultos deve ser um ato político, crítico e dialógico. Para Freire (1996), a EJA deve partir do universo vocabular dos educandos, reconhecendo-os como produtores de conhecimento e como protagonistas de processos formativos que ampliam sua autonomia. Essa perspectiva continua orientando políticas e pesquisas no campo, indicando que a EJA não se limita à escolarização, mas se insere em um projeto de sociedade democrática, inclusiva e humanizadora.

No contexto do Rio Grande do Norte, a EJA apresenta características específicas, alinhadas tanto às diretrizes nacionais quanto à realidade socioespacial do estado. O RN enfrenta desafios relacionados à distribuição territorial da população, às desigualdades regionais entre o litoral e o interior, e às condições socioeconômicas que afetam diretamente o acesso e a permanência escolar. Regiões como o Seridó, o Alto Oeste e o Mato Grande apresentam índices de analfabetismo acima da média nacional, evidenciando a necessidade de políticas intersetoriais e de estratégias de busca ativa para o atendimento da população jovem e adulta.

A partir de vivências deste pesquisador, na condição docente, nessa oferta, participação em eventos formativos, assim como, na atuação em órgãos gestores estaduais, temos que no contexto do Rio Grande do Norte, a EJA apresenta características específicas, alinhadas tanto às diretrizes nacionais quanto à realidade socioespacial do estado. Enfrentando desafios relacionados à distribuição territorial da população, às desigualdades regionais e às condições socioeconômicas que afetam diretamente o acesso e a permanência escolar.

Nesse sentindo, temos acompanhado a implementação de ações voltadas à ampliação do atendimento e qualificação pedagógica da modalidade, através da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), com destaque para a reorganização da oferta em territórios educacionais, formação continuada dos docentes, integração com políticas de assistência social e em articulação com programas federais.

Ainda assim, o estado enfrenta desafios comuns ao cenário nacional: evasão escolar, descontinuidade de políticas, baixa articulação com a educação profissional, escassez de recursos e a necessidade de construir práticas avaliativas inclusivas e emancipadoras. Tais aspectos indicam a urgência de investimentos permanentes e de políticas públicas sustentáveis que garantam o direito à educação ao longo da vida. Como observa Arroyo (2005), compreender a EJA exige reconhecer a dignidade e a centralidade dos sujeitos que dela participam, superando visões compensatórias e construindo processos formativos que ampliem oportunidades e promovam emancipação.

O currículo como expressão política, epistemológica e pedagógica

O currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil configura-se como um espaço de disputas e de afirmação de sentidos sobre o que significa educar sujeitos historicamente marginalizados dos processos formais de escolarização. Por sua natureza, a EJA demanda um currículo que reconheça a diversidade sociocultural, a experiência acumulada e as identidades de seus estudantes, articulando dimensões políticas, epistemológicas e pedagógicas que rompam com modelos tradicionais e homogêneos de ensino.

Do ponto de vista político, o currículo da EJA expressa o compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento e com a reparação das desigualdades educacionais produzidas por processos históricos de exclusão. A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 consolidam a EJA como direito subjetivo, reforçando que o currículo deve operar em favor da equidade e da justiça social. Nesse sentido, a organização curricular torna-se um ato político ao reconhecer que os estudantes jovens, adultos e idosos são sujeitos de direitos, trabalhadores, cidadãos com trajetórias interrompidas, portadores de saberes relevantes. Conforme destaca Arroyo (2005), a EJA deve situar o educando como protagonista, e não como alguém “em déficit”, rompendo com perspectivas compensatórias e assumindo uma postura de valorização e de legitimidade de suas experiências.

O currículo da EJA não pode ser compreendido apenas como organização de conteúdos, mas como expressão política, epistemológica e pedagógica de um projeto de sociedade comprometido com direitos, inclusão, justiça social e emancipação. Trata-se de um currículo que reconhece e acolhe sujeitos diversos, transformando a escola em espaço de pertencimento, de reexistência e de construção de novos saberes e possibilidades.

A Geografia, enquanto disciplina escolar e campo de conhecimento, desempenha um papel central na formação crítica e cidadã ao possibilitar que os sujeitos compreendam as relações entre sociedade, natureza e território. Ao analisar as dinâmicas espaciais, os processos históricos e as práticas socioeconômicas que moldam o espaço geográfico, a Geografia permite que os estudantes

desenvolvam uma leitura ampla e contextualizada do mundo contemporâneo, caracterizado por desigualdades, conflitos socioambientais e transformações aceleradas.

Do ponto de vista epistemológico, a Geografia oferece instrumentos para compreender o espaço como construção social, e não como simples cenário. Nesse sentido, Milton Santos (1996, p. 51), destaca que o espaço é “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações”, enfatizando que o território é resultado das práticas humanas, das formas de poder e das tecnologias que nele operam. Salienta-se que o ensino de Geografia contribui diretamente para o desenvolvimento da cidadania ao promover a reflexão sobre direitos, responsabilidades e participação social.

Pedagogicamente, a Geografia favorece metodologias investigativas, o uso de linguagens cartográficas, a análise de dados, projetos de campo e a leitura crítica de imagens, mapas e representações do espaço. Tais práticas, quando articuladas à realidade local dos estudantes, ampliam o sentimento de pertencimento e fortalecem a compreensão de que o território é espaço de vida, identidade e transformação.

Assim, o papel da Geografia na formação crítica e cidadã transcende a transmissão de conteúdos; constitui-se em um processo de entendimento da complexidade do mundo e de construção de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar o espaço em que vivem. Trata-se de uma disciplina que contribui para a formação integral, promovendo consciência ambiental, justiça social e participação democrática — pilares fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

A relação entre currículo, vivências dos estudantes e educação emancipadora

A relação entre currículo, vivências dos estudantes e educação emancipadora constitui um dos eixos centrais das reflexões contemporâneas sobre práticas pedagógicas críticas e inclusivas. O currículo, entendido não apenas como conjunto de conteúdos, mas como construção social, cultural e política, deve dialogar diretamente com as experiências concretas dos sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, a escola torna-se espaço de produção de sentidos, onde saberes científicos e saberes cotidianos se entrelaçam na construção de uma educação comprometida com a autonomia e a transformação social.

Do ponto de vista epistemológico, reconhecer a vivência dos estudantes como ponto de partida significa romper com modelos tradicionais de ensino que desconsideram os contextos sociais, territoriais e culturais dos educandos. Para Paulo Freire (1996), não existe educação neutra: toda prática educativa é política e pode contribuir tanto para a reprodução da realidade quanto para a sua transformação. Assim, quando o currículo incorpora as experiências dos estudantes, assume uma perspectiva problematizadora, permitindo que o conhecimento faça sentido para quem aprende e seja compreendido como instrumento de leitura crítica do mundo.

A educação emancipadora, por sua vez, implica possibilitar que os sujeitos desenvolvam capacidade de análise, reflexão e intervenção na realidade. Essa perspectiva exige que o currículo vá além da transmissão de conteúdos, articulando saberes escolares com desafios sociais concretos,

identidades, modos de vida e projetos individuais e coletivos. Como afirma Arroyo (2011), a escola que acolhe as trajetórias dos estudantes reconhece sua dignidade e legitima seus percursos, contribuindo para a construção de sujeitos críticos e protagonistas.

A articulação entre currículo, vivências dos estudantes e educação emancipadora configura-se como condição fundamental para uma escola democrática, comprometida com o desenvolvimento integral e com a formação de cidadãos críticos. Trata-se de compreender que o currículo não é um fim em si mesmo, mas um meio para a construção de experiências formativas transformadoras que reconheçam os sujeitos, valorizem seus saberes e ampliem suas possibilidades de atuação no mundo.

Diretrizes curriculares nacional e estadual da EJA

As diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constituem um marco regulatório que orienta a organização pedagógica dessa modalidade, articulando princípios de equidade, flexibilidade e reconhecimento dos sujeitos que historicamente foram excluídos da escolarização formal. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) definem a modalidade como espaço de formação humana integral, afirmando sua função reparadora, equalizadora e qualificadora, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996.

No plano nacional, tais diretrizes reforçam a necessidade de currículos que dialoguem com as trajetórias de vida dos estudantes, valorizem saberes construídos na experiência e considerem suas condições concretas de trabalho, tempo e mobilidade. Nesse sentido, a EJA deve organizar-se sob o princípio da flexibilidade curricular, permitindo adequações metodológicas, tempos escolares diferenciados e integração entre áreas de conhecimento. As diretrizes nacionais também sublinham o papel da interdisciplinaridade, dos projetos integradores e da contextualização sociocultural como dimensões estruturantes para uma educação significativa e emancipadora. Conforme Freire (1996), a educação de adultos deve partir da leitura crítica da realidade, superando práticas compensatórias e instituindo processos formativos que promovam autonomia e participação social.

No âmbito do Rio Grande do Norte, as diretrizes curriculares da EJA são materializadas por meio das orientações emitidas pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), que organiza a modalidade em diálogo com as DCN e com as especificidades territoriais potiguares. A política estadual enfatiza a articulação entre currículo, formação docente e territorialidade, considerando as desigualdades existentes entre regiões como o Seridó, Oeste, Mato Grande e Litoral. As orientações curriculares do RN reforçam a necessidade de planejamento pedagógico contextualizado, integração com programas federais, fortalecimento da busca ativa e adaptação curricular às realidades dos estudantes trabalhadores, das populações do campo e dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, o estado vem consolidando diretrizes que priorizam a aprendizagem significativa, a avaliação contínua, a interdisciplinaridade e a ampliação das oportunidades educativas para jovens e adultos que buscam concluir etapas da educação básica. A proposta curricular da EJA no RN reconhece que a modalidade deve assumir papel estratégico no enfrentamento do analfabetismo e

na promoção da inclusão educacional, especialmente em territórios do interior, onde as desigualdades históricas impactam diretamente o acesso e a permanência escolar.

Dessa forma, as diretrizes curriculares da EJA no Brasil e no Rio Grande do Norte compartilham o compromisso com uma formação crítica, cidadã e humanizadora, orientada pelo respeito aos tempos, saberes e identidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Ambas reafirmam que o currículo da modalidade deve ser instrumento de emancipação, capaz de reconstruir trajetórias interrompidas e ampliar possibilidades de participação social e de transformações coletivas.

Articulação entre conteúdos escolares e cotidiano dos estudantes

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um espaço formativo marcado pela diversidade e pela complexidade das trajetórias de seus sujeitos. A heterogeneidade presente nas turmas — expressa em diferenças de idade, experiências profissionais, repertórios culturais, níveis de escolarização e ritmos de aprendizagem — configura-se como um dos principais desafios pedagógicos da modalidade. Essa diversidade, embora constitua uma riqueza epistemológica, exige práticas educativas flexíveis, sensíveis e contextualizadas, capazes de reconhecer e valorizar os múltiplos modos de aprender e de ser dos estudantes.

No contexto pedagógico, a heterogeneidade exige que o docente desenvolva estratégias de ensino diferenciadas, tais como a organização de grupos de aprendizagem, projetos integradores, metodologias ativas e práticas de letramento que dialoguem com a realidade social e laboral dos educandos. Ao mesmo tempo, a escola deve evitar leituras deficitárias, substituindo a lógica da “defasagem” pela lógica da potencialidade e reconhecendo que cada estudante traz consigo saberes construídos na vida, no trabalho e nas relações comunitárias.

As trajetórias interrompidas também demandam políticas públicas consistentes de acolhimento e permanência, incluindo busca ativa, flexibilização de tempos e espaços, oferta integrada de serviços e fortalecimento da articulação intersetorial. Sem essas condições estruturantes, a evasão — fenômeno recorrente na EJA — tende a se perpetuar, evidenciando a urgência de ações que enfrentem as causas sociais que dificultam a continuidade dos estudos.

Reconhecer e acolher a diversidade, compreender os percursos marcados por desigualdades e construir práticas pedagógicas emancipatórias são passos fundamentais para consolidar a EJA como modalidade de direito, capaz de reconstruir percursos educativos, fortalecer identidades e ampliar oportunidades de participação cidadã.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, uma vez que busca compreender os sentidos e critérios que orientam a

seleção dos conteúdos de Geografia nos planos de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando suas dimensões pedagógicas, curriculares e sociais.

O percurso metodológico estrutura-se em **quatro etapas complementares.** Inicialmente, realizou-se um **levantamento documental,** contemplando legislações, diretrizes curriculares e documentos oficiais que orientam a EJA e o ensino de Geografia em âmbito nacional e no estado do Rio Grande do Norte.

Na segunda etapa, procedeu-se à **análise dos planos de ensino de Geografia** elaborados pelos docentes dos CEJAs investigados. A análise documental possibilitou identificar os conteúdos selecionados, sua organização e recorrência, bem como verificar o alinhamento desses conteúdos às diretrizes da EJA e aos pressupostos da Educação Geográfica, especialmente no que se refere à contextualização curricular e à valorização do espaço vivido pelos estudantes.

A terceira etapa consistiu na **aplicação de formulários semiestruturados** junto aos professores de Geografia atuantes na modalidade EJA. O instrumento teve como objetivo compreender os critérios adotados na seleção dos conteúdos, as concepções de currículo e de formação cidadã que orientam a prática docente, bem como as estratégias utilizadas para articular os saberes escolares às vivências e trajetórias dos educandos.

Por fim, a quarta etapa correspondeu à **sistematização, à análise e à interpretação dos dados,** realizada de forma articulada entre os documentos oficiais, os planos de ensino e as informações obtidas junto aos docentes.

Análise e Discussão

A análise dos formulários aplicados aos professores de Geografia atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) do Rio Grande do Norte evidencia um perfil docente com formação acadêmica consolidada, predominando licenciados em Geografia, com experiência significativa na modalidade, variando entre dois e mais de dez anos de atuação. Observa-se, ainda, a participação recorrente dos docentes em formações continuadas específicas para a EJA, com destaque para ações vinculadas ao Pacto EJA, o que demonstra o interesse pela qualificação profissional voltada às especificidades desse público.

No que se refere à seleção dos conteúdos, os professores indicam como critérios prioritários a articulação entre os documentos oficiais (BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais e currículo estadual) e as vivências, necessidades e trajetórias dos estudantes trabalhadores. Os conteúdos mais frequentemente mencionados — como espaço urbano e rural, meio ambiente, clima, território, questões sociais, agricultura e urbanização — revelam uma preocupação em aproximar o currículo da realidade local e regional, reforçando o papel da Geografia na leitura crítica do espaço vivido.

As respostas apontam que a experiência laboral e comunitária dos estudantes exerce forte influência na prática docente, sendo compreendida como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as vivências dos educandos são frequentemente utilizadas como ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos, em consonância com uma

perspectiva freireana de educação problematizadora e emancipadora. Tal postura contribui para o fortalecimento da autoestima discente e para a construção de aprendizagens significativas na EJA.

Quanto às metodologias utilizadas, destaca-se o uso de estratégias diferenciadas e participativas, como metodologias ativas, projetos, círculos de conversa, estudos do meio, cartografia social, mapeamentos participativos e recursos visuais e digitais.

Entre os principais desafios, são recorrentes as menções à evasão escolar, ao tempo reduzido, à carga horária limitada, à heterogeneidade das turmas, às dificuldades de letramento e à carência de materiais didáticos contextualizados. Apesar disso, os professores reconhecem que a contextualização dos conteúdos, a valorização dos saberes prévios e o diálogo constante com a realidade dos estudantes constituem estratégias exitosas para garantir a aprendizagem significativa.

De modo geral, os docentes avaliam que o currículo atual de Geografia da EJA contempla parcialmente as necessidades dos estudantes, apontando a necessidade de maior flexibilidade curricular, ampliação das formações continuadas específicas por área e produção de materiais didáticos contextualizados. Tais apontamentos reforçam a importância de um currículo de Geografia comprometido com a realidade social dos sujeitos da EJA e com a promoção de uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

Considerações finais

O estudo permitiu analisar de forma crítica a seleção dos conteúdos de Geografia nos planos de ensino dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) do Rio Grande do Norte, evidenciando que o currículo da EJA se constitui como uma construção social e política profundamente relacionada às trajetórias, vivências e condições concretas dos sujeitos que dela participam. A análise revelou que os docentes, em sua maioria, buscam articular os documentos curriculares oficiais às experiências cotidianas dos estudantes, reconhecendo o espaço vivido como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados indicam que a Geografia assume papel central na formação crítica e cidadã na EJA, ao possibilitar a leitura das dinâmicas socioespaciais, das desigualdades territoriais e das relações entre sociedade e natureza. Essa perspectiva dialoga com concepções emancipadoras de educação, nas quais o currículo deixa de ser mera prescrição normativa para se constituir como prática contextualizada e socialmente referenciada.

Entretanto, evidenciam-se desafios persistentes, como a evasão escolar, a heterogeneidade das turmas, o tempo reduzido e a carência de materiais didáticos contextualizados, que impactam diretamente a efetivação de um currículo mais flexível e inclusivo. Esses limites reforçam a necessidade de investimentos contínuos em formação docente específica para a EJA, ampliação da autonomia pedagógica e fortalecimento de políticas públicas que reconheçam as singularidades da modalidade.

A qualificação do ensino de Geografia na EJA passa, necessariamente, pela consolidação de práticas curriculares que valorizem os saberes dos estudantes, dialoguem com suas experiências socioterritoriais e estejam alinhadas a um projeto educativo comprometido com a justiça social e a

emancipação humana. Nesse sentido, o currículo da EJA deve ser compreendido como instrumento de reconstrução de trajetórias educativas interrompidas e de ampliação das possibilidades de participação crítica e cidadã dos sujeitos jovens e adultos, reafirmando o papel social da escola pública na promoção do direito à educação ao longo da vida.

Referências

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens**.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos no Brasil: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2010.

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

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

Elementos da Didática da Geografia

Metodologia de ensino

ENSINAR GEOGRAFIA POR MEIO DO PRINCÍPIO DA ESCALA: caminhos para um ensino crítico de Geografia

Miguel da Silva Neto
Universidade Federal de Jataí
netomiguel73@gmail.com

Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás
lana@ufg.br

Introdução

As escalas geográficas passaram a receber maior destaque na literatura em diferentes idiomas a partir dos anos 1980, embora expressem uma preocupação historicamente presente nas reflexões em Geografia, de modo geral, em períodos anteriores. No Brasil, o debate sobre escala geográfica tem como referência Castro (1996). Para a autora, a escala geográfica consiste na escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida e concebida, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção da natureza desse espaço.

A escala geográfica é uma forma de conceber a realidade experienciada por intermédio de representações do espaço geográfico e, assim, possibilita a compreensão dos diversos fenômenos naturais e sociais. Esse princípio pode ser utilizado pelo professor de Geografia com vistas ao entendimento dos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico. Entre os estudiosos que se propuseram a abordar o conceito de escala geográfica, destacam-se Smith (2000), Castro (1996), Souza (2015) e outros.

Faria e Cavalcanti (2022, p. 5) destacam que a escala geográfica está “associada ao tamanho real do acontecimento e/ou impacto de um fenômeno”, assim, diferenciando-a da escala cartográfica, que é a representação geométrica do espaço sob um plano. Dessa forma, pode-se dizer que a escala cartográfica é quantitativa, enquanto a geográfica é qualitativa. Ao refletir sobre isso, é importante mencionar o desenvolvimento do raciocínio escalar, necessário para o pensamento geográfico escolar.

Complementarmente, Botelho e Valadão (2023, p. 13) centralizam a necessidade de priorizar a escala no processo de ensino ao mencionarem que “é, portanto, a escala geográfica que, em síntese, deve ocupar papel central e norteador dos procedimentos desenvolvidos pelo professor em sala de aula [...]”, de modo a construir maneiras de pensar geograficamente. Conforme destaca Deon (2021), a escala geográfica possui capacidade de se articular como uma metodologia que pode ser utilizada nas aulas de Geografia, com o intuito de articular dialeticamente as escalas para uma compreensão mais robusta dos conteúdos.

Visto a importância da escala geográfica para o ensino dos conteúdos de Geografia, tem-se que nem sempre isso ocorre da maneira mais adequada. Nesse sentido:

> A compreensão da realidade espacial com seus inúmeros e complexos fenômenos manifestados em diferentes escalas espaciais de análise geográfica estão entre as principais dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia na Educação Básica [...] (Oliveira, Albuquerque e Oliveira, 2021, p. 40).

Isso posto, convém questionar como os professores podem selecionar e organizar os conteúdos da Geografia na Educação Básica que promovam a compreensão das relações dialéticas entre as escalas geográficas, de modo a estimular o pensamento crítico dos estudantes diante de problemas socioambientais contemporâneos. Diante disso, objetivou-se refletir sobre a seleção dos conteúdos pedagógicos que favoreçam a compreensão das relações espaciais em diferentes níveis, de forma a desenvolver o pensamento crítico dos estudantes.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na base de dados digitais da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre a escala geográfica no ensino de Geografia. A escolha justifica-se pelo fato de ser um órgão que concentra as pesquisas em nível de pós-graduação (teses e dissertações) e pelo livre acesso a estas. Ademais, também foram consultados livros e artigos ancorados nos temas relacionados à escala geográfica, à didática da Geografia e ao ensino de Geografia.

Fundamentos teóricos

A partir de um conjunto de referências, defende-se a proposição de um ensino da Geografia que contribua para que o aluno pense geograficamente, ou seja, que a atuação dos professores esteja voltada para a formação do pensamento geográfico dos estudantes. Portanto, defende-se ensiná-los a pensar por meio dos conteúdos geográficos escolares. Nessa perspectiva Cavalcanti (2021, p. 17) diz que “a discussão em torno das metas do ensino de Geografia que ultrapassam a simples apresentação de conteúdos para serem memorizados por alunos tem tido ênfase nas três últimas décadas no Brasil”, o que implica dizer que há possibilidades diversas de realizar os processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Ao se tratar especificamente do campo da Didática da Geografia, Cavalcanti, (2021, p.17) pontua que o objeto desta é “[...] o processo de ensino e aprendizagem ligado à apropriação de conhecimentos geográficos, ancorado em convicções sobre sua relevância social”, com isso, afirma-se que o ensino de Geografia é relevante enquanto componente curricular e, também, socialmente relevante para o estudante.

Assim, com o intuito de compreender a relevância do conhecimento geográfico para a formação crítica dos sujeitos e para a leitura da realidade, torna-se necessário articulá-lo às finalidades educativas definidas por diferentes atores (professores, estudantes, gestores e comunidade) e pelos diversos contextos sociais e escolares em que se insere. Conforme aponta Libâneo (2022),

> As finalidades educativas não são neutras, pois as escolhas de ideais, valores, intencionalidades inserem-se em contextos político, econômico, cultural, socioeducativo. Com efeito, as práticas educativas numa sociedade fazem parte da dinâmica das relações sociais, o que significa que precisam ser investigadas como expressão de interesses conflitantes entre as classes e grupos sociais (p. 225).

Logo, entende-se que, ao pensar no desenvolvimento integral do estudante, é necessário considerar que há um processo de disputa entre os sujeitos e as instituições envolvidos direta e indiretamente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Complementarmente, Libâneo (2022) menciona outras situações conflitantes relacionadas às disputas teóricas, políticas e ideológicas que ocorrem no campo da educação. Segundo o autor:

> É preciso apontar, ainda, que finalidades educativas escolares e funções das escolas são, também, objetos de disputa teórica e político-ideológica dentro do próprio campo da educação, do que resultam diferentes percepções do papel das escolas, dos conteúdos, das formas de organização e gestão e do processo de ensino-aprendizagem por parte de pesquisadores, técnicos de educação, dirigentes educacionais, formadores de professores (Libâneo, 2022, p. 225).

Nota-se que a organização do ensino não possui um caráter meramente operacional, pois existe uma disputa de forças e interesses em sua realização no contexto escolar. Essa expressão pode ser notada nas políticas educacionais, na prática pedagógica e na seleção e organização dos conteúdos. Diante disso, convém questionar: qual o papel do professor de Geografia nesse contexto? Seu posicionamento teórico interfere nesse processo?

A respeito disso, destaca-se que não é o professor que define diretamente os conteúdos a serem ensinados na escola, haja visto que ele segue orientações curriculares que direcionam o processo de ensino com os conteúdos programáticos do currículo. Tal fato, contudo, não o impede de utilizar seu posicionamento teórico-conceitual no processo de organização do conteúdo. A partir disso,

> [...] na efetivação cotidiana do processo, o professor exerce suas atividades, com maior ou menor autonomia, imprimindo nele suas marcas. Para esse delineamento do trabalho docente efetivamente realizado nas aulas, nas escolhas de temas a se enfatizar, na abordagem dos conteúdos programados, no planejamento de atividades a serem encaminhadas com os alunos, nas formas propostas para acompanhar e avaliar a aprendizagem, são requisitos importantes os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o professor (Cavalcanti, 2022, p. 35).

Compreende-se, então, que a intencionalidade do professor é um elemento relevante no processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, cabe refletir: qual tema e conteúdo possuem maior ou menor relevância para o ensino? O professor de Geografia possui essa clareza? Como pensar propostas pedagógicas que contribuam para a construção e desenvolvimento do pensamento geográfico?

Primeiramente, é necessário entender que tema e conteúdo são distintos, conforme Alves, Rosa e Cunha (2022, p. 73), “os temas são mais amplos [...]. Os conteúdos, por sua vez, são especificações desses temas e/ou decorrem de situações que podem ser lidas segundo uma perspectiva geográfica”. Ou seja, pode-se considerar que se o tema for "meio ambiente", os conteúdos específicos seriam "desmatamento da Amazônia" ou "poluição de rios urbanos". Da mesma forma, "globalização" é um tema amplo e "impactos da globalização na agricultura brasileira" ou "migração laboral internacional" são conteúdos geográficos específicos.

Ademais, infere-se que os temas e conteúdos do ensino de Geografia, ao serem abordados na escola, passam por uma luta de poder entre diferentes agentes, ao serem escolhidos e inseridos nas diretrizes curriculares, em diferentes escalas (Alves, Rosa e Cunha, 2022), o que aponta para a necessidade de demarcar o contexto social, histórico e cultural em que são desenvolvidos.

Como possibilidade de articulação, apresenta-se o Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG), conforme Copatti, 2019, como uma forma de integrar o conhecimento geográfico ao conhecimento pedagógico para sustentar uma maneira de pensar geograficamente. Pois, entende-se que, quando o professor possui clareza sobre os temas e conteúdos de sua ciência de referência, há maiores possibilidades de desenvolver, de forma adequada, o ensino na escola. Na perspectiva de Copatti (2021), o PPG

> Constitui-se em uma forma sistematizada mentalmente pelo professor, com base em um conjunto de conhecimentos e saberes docentes, que tornam possível articular uma estrutura de elementos que envolvem o que é especificamente geográfico (da ciência Geografia, suas estruturas de linguagem e método, suas especificidades acadêmicas e escolares). Esses elementos, ao serem mobilizados sob a dimensão pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, contribuem para trabalhar determinado tema/conteúdo a partir do raciocínio e das análises geográficas (p. 36).

Compreende-se, assim, que o professor com boa clareza conceitual é capaz de organizar os conteúdos de forma a torna-los significativos para o estudante. Para tanto, defende-se que o princípio da escala é fundamental para conferir relevância ao ensino de Geografia na escola. A escala geográfica é um dos princípios lógicos da Geografia, juntamente com a localização, a distribuição, a rede, a conexão, a extensão e a delimitação (Moreira, 2015).

No processo de ensino, há a necessidade de mobilizar uma relação dialética entre as escalas, para que a aprendizagem do estudante não se restrinja apenas à escala local, e nem somente à escala global, distante de sua realidade. Outrossim, é necessária uma abordagem articulada entre

as diferentes escalas geográficas. Nessa perspectiva, Luz Neto (2022, p. 24) exemplifica que “as abordagens devem transitar em diferentes escalas, pois os fatos regionais brasileiros são detentores de aspectos locais e globais”.

Diante do exposto, defende-se um ensino de Geografia que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, priorizando a formação do pensamento geográfico por meio de práticas pedagógicas contextualizadas. O posicionamento teórico do professor, articulado ao Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG) e ao princípio da escala, permite selecionar e organizar temas e conteúdos de modo dialético, conectando as diferentes escalas e promovendo a leitura crítica da realidade pelos estudantes.

Destaca-se, também, como orientação metodológica para o trabalho docente o percurso de mediação didática “problematizar-sistematizar-sintetizar” (Cavalcanti 2019), como uma proposta de ensino por meio do princípio da escala. Sobre a proposta, menciona-se que

> [...] as etapas de problematização, sistematização e síntese com o intuito de trabalhar os conteúdos geográficos e formar conceitos, abordando princípios e habilidades inerentes a uma concepção geográfica. Esses passos permitem um tratamento didático e epistemológico dos temas e dos conteúdos e podem compor a interação entre professores e escolares (Alves, Rosa e Cunha, 2022, p. 74).

Portanto, o professor de Geografia assume um papel estratégico nessa dinâmica, exercendo autonomia reflexiva na problematização, sistematização e síntese, conforme proposto por Cavalcanti (2019). Sendo assim, a abordagem não só reforça a relevância social da disciplina, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, fomentando competências para compreender e intervir nos processos espaciais contemporâneos.

Resultados e discussões

O levantamento bibliográfico realizado no campo do Ensino de Geografia (2014-2024) sobre a escala geográfica no ensino destaca, em pesquisas de mestrado e doutorado, a formação inicial de professores. Essas investigações ressaltam a importância de desenvolver uma compreensão aprofundada do conceito de escala geográfica, vinculando-o a práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Quanto à formação continuada, embora as pesquisas não tratem explicitamente de programas ou estratégias específicas, indica-se a necessidade de profissionalização permanente do docente de Geografia. Reconhece-se que o desenvolvimento profissional contínuo é fundamental para que os professores atualizem suas práticas pedagógicas, aprofundem seus conhecimentos em conceitos como escala e práticas espaciais e aprimorem a mediação didática. Dessarte, a continuidade do processo formativo é essencial para sustentar uma atividade docente reflexiva e

dinâmica, tornando o(a) professor(a) apto(a) a responder às demandas contemporâneas do ensino de Geografia e a consolidar uma prática pedagógica mais crítica, integrada e contextualizada.

As lacunas identificadas no que se refere à formação continuada de professores de Geografia e à sua relação com a escala geográfica incluem a insuficiência de ações específicas, contínuas e estruturadas que possibilitem aos docentes aprofundar e atualizar seus conhecimentos sobre o conceito de escala e suas aplicações pedagógicas. Embora o documento enfatize a importância de uma formação permanente e contextualizada, nota-se que não há evidências de programas de formação continuada sistematizados que abordem de forma aprofundada as diversas escalas geográficas no contexto escolar, nem estratégias que apoiem a mediação dessas categorias na prática docente de forma reflexiva e crítica.

Além disso, há uma lacuna na formação continuada quanto à capacitação para a utilização de metodologias que promovam a integração efetiva do conceito de escala às práticas espaciais cotidianas dos estudantes, condição fundamental para o desenvolvimento de um pensamento geográfico consistente e crítico. Observa-se, ainda, a necessidade de fortalecer a formação continuada por meio da troca de experiências e da implementação de práticas pedagógicas inovadoras que aprofundem a compreensão das diferentes escalas e de suas implicações sociais, econômicas e ambientais, qualificando a ação docente.

A efetividade do ensino de Geografia na formação de uma compreensão crítica do espaço depende da capacidade de os professores articularem diferentes níveis de análise espacial, promovendo uma leitura integrada dos fenômenos geográficos, sociais e culturais. Entretanto, muitos docentes iniciam a prática pedagógica com conhecimentos fragmentados sobre o conceito de escala geográfica, o que compromete a elaboração de metodologias que favoreçam a compreensão integrada do espaço e das relações de poder, história e transformação social nele presentes. Desse modo, questiona-se em que medida a formação continuada tem proporcionado condições para o desenvolvimento de práticas que valorizem a multiplicidade de escalas e promovam um entendimento crítico das dinâmicas espaciais.

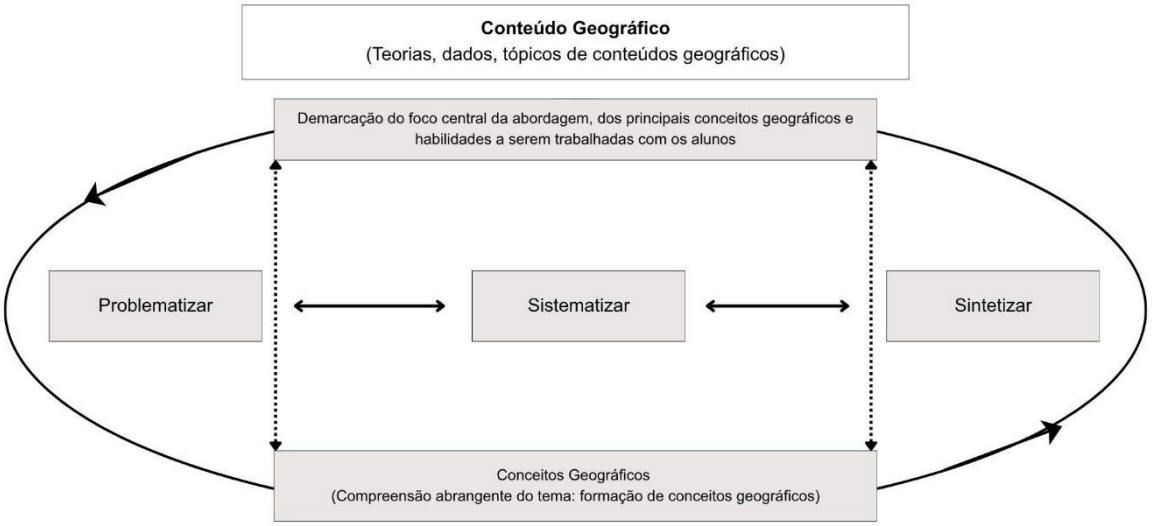
A compreensão dos fenômenos geográficos exige a consideração de diferentes dimensões espaciais, pois certos eventos só podem ser apreendidos em extensões amplas, enquanto outros demandam observações detalhadas em áreas reduzidas. Essa variação implica que a mudança de escala não é apenas uma operação técnica, mas uma transformação intelectual que altera significativamente a forma como os problemas são abordados e os raciocínios são desenvolvidos (Lacoste, 1993).

A pluralidade das escalas geográficas revela a necessidade de múltiplos espaços de conceituação que ultrapassam a simples ampliação ou redução das áreas analisadas. A mudança de escala expressa a intenção de compreender a complexidade dos espaços em suas diferentes dimensões e extensões, possibilitando uma visão mais abrangente e diversificada da realidade geográfica. Assim, a mobilidade entre escalas constitui condição indispensável para apreender as múltiplas formas e dinâmicas do espaço, enriquecendo a análise e a interpretação dos fenômenos (Lacoste, 1993).

Diante disso, busca-se compreender como as concepções sobre a escala geográfica, construídas na formação docente, influenciam as práticas em sala de aula, especialmente na

problematização das relações sociais, econômicas e ambientais, contribuindo para a formação de estudantes capazes de entender as complexidades do mundo contemporâneo. Considerando a relevância desse princípio no processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que sua articulação com o percurso didático de Cavalcanti (2019) (Figura 1) possibilita mobilizar criticamente temas e conteúdos em sala de aula.

Figura 1: percurso de mediação didática



Fonte: modificado de Cavalcanti, 2019.

Conforme a orientação do percurso, a primeira indicação, denominada “problematização”, propõe que os temas/conteúdos não sejam abordados a partir de definições ou explicações prévias, mas, sim, iniciando-se com a problematização do conteúdo. Orienta-se que o mediador do processo faça o levantamento de questões que façam sentido para os alunos e que tenham relação com suas vivências, instigando-os a refletir sobre os problemas cotidianos (Cavalcanti, 2019).

No que se refere à sistematização dos conteúdos científicos, nessa etapa, deve ocorrer um tratamento mais estruturado dos temas, conceitos, teorias, classificações, visando possibilitar que os alunos construam ferramentas teóricas que lhes permitam desenvolver um modo de pensar mais crítico. Assim, a mediação didática tem o propósito de buscar a formação de conceitos científicos pelos estudantes, para que possam compreender seus problemas cotidianos e atuar em relação a eles, utilizando os conhecimentos oriundos da ciência geográfica (Cavalcanti, 2019).

Por fim, na etapa de síntese, os estudantes são conduzidos a refletir a respeito dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso didático e a apresentar a síntese dessa reflexão. Existem inúmeras possibilidades de realização dessa etapa, bem como inúmeras possibilidades de uso de linguagens (Cavalcanti, 2019). O essencial é incentivar os alunos a pensar geograficamente

os problemas que vivenciam em seu cotidiano, propondo soluções críticas pautadas em conhecimentos científicos.

Dessa forma, o percurso didático estrutura o ensino de Geografia de modo sequencial e intencional, partindo da realidade cotidiana dos alunos para a construção conceitual científica, e contribui para uma reflexão crítica e propositiva dos temas e conteúdos. Essa articulação promove o pensamento geográfico ao relacionar problemas locais às escalas globais. Desse modo, o professor atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, pois confere relevância social aos conteúdos e contribui para o desenvolvimento do pensar geograficamente de seus estudantes.

Considerações finais

O estudo demonstrou a relevância do princípio da escala geográfica como um recurso fundamental para o ensino de Geografia. Ao ser integrado à prática docente, esse princípio permite estabelecer uma relação dialética entre as diversas realidades espaciais, proporcionando uma visão mais integrada e abrangente dos processos históricos, sociais e econômicos que se manifestam no espaço geográfico.

A articulação desse princípio com o percurso didático de problematização, sistematização e síntese, que se inicia na realidade cotidiana dos alunos e avança para a construção conceitual científica, estrutura o ensino de Geografia de forma sequencial e intencional. Essa proposta metodológica não só confere relevância social aos conteúdos, mas também promove o desenvolvimento do pensamento geográfico, capacitando os estudantes a refletir criticamente sobre temas e conteúdos e a relacionar problemas locais às escalas globais.

A seleção de conteúdos organizada em torno da escala possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes, rompendo com a fragmentação e as abordagens mecânicas e desconexas. Ao serem incentivados a refletir sobre o conteúdo nas escalas geográficas, os alunos adquirem ferramentas conceituais para analisar as complexidades do mundo contemporâneo e os fenômenos espaciais em suas múltiplas dimensões.

Em suma, o ensino de Geografia que se fundamenta no princípio da escala contribui significativamente para uma formação cidadã. Ele orienta os alunos para a compreensão das contradições e potencialidades presentes no espaço geográfico, reforçando a necessidade de os professores adotarem essa perspectiva para ampliar a leitura do espaço como uma construção social dinâmica e complexa.

Referências

ALVES, A. O.; ROSA, C. do C. R.; CUNHA, L. F. F. da. Fundamentos teórico-metodológicos para os temas e os conteúdos no Ensino de Geografia. *In*: RICHTER, D.; SOUZA, L. F. de.; MENEZES, P. C. de. **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 73-90.

BOTELHO, L. A. L. A.; VALADÃO, R. C. O raciocínio multiescalar na qualificação do Ensino de Geografia e o conceito escala na normativa curricular nacional de Geografia. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 17, n. 44, mai./ago. 2023. Pp. 120-135. Disponível em: https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/7758. Acesso em: 14 ago. 2025.

CASTRO, I. E. Das dificuldades de pensar a escala numa perspectiva geográfica dos fenômenos. *In*: COLÓQUIO "O DISCURSO GEOGRÁFICO NA AURORA DO SÉCULO XXI", 1996. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, 1996.

CAVALCANTI, L. de S. Ensinar a pensar pela Geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia. *In*: RICHTER, D.; SOUZA, L. F. de.; MENEZES, P. C. de. **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 33-53.

CAVALCANTI, L. de S. Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa. *In*: PINHEIRO, A. C.; ALMEIDA, D. L. R. de. **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 16-27.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COPATTI, C. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI, 2019.

COPATTI, C. O pensamento geográfico na formação de professores e na docência em Geografia. *In*: PINHEIRO, A. C.; ALMEIDA, D. L. R. de. **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 28-40.

DEON, A. R. **A escala geográfica como método de ensino para a Geografia Escolar**: a relação entre pensamento e linguagem. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2021

FARIA, M. E.A. de.; CAVALCANTI, L. de S.. A escala geográfica como princípio para formação do pensamento geográfico na escola. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 4, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/73411. Acesso em: 20 jan. 2025.

LACOSTE, Y. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3 ed. Campinas: Papirus. 1993

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano. *In*: RICHTER, D.; SOUZA, L. F. de.; MENEZES, P. C. de. **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 223-246.

LUZ NETO, D. R. S. **Mobilização do pensamento geográfico**: prática educativa de professores de geografia no ensino fundamental. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

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

OLIVEIRA, L. R. de; ALBUQUERQUE, F. N. B. de; OLIVEIRA, C. G. F. **Revista Mato-Grossense de Geografia**, Cuiabá, v. 19, n. 1 - p. 39 - 56 - Jan/Jun 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geografia/article/view/11866. Acesso em 6 jul. 2025.

Elementos da Didática da Geografia

Interação social e linguagem

DESENVOLVIMENTO MORAL, ÉTICA DO DISCURSO E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Bárbara Gabriella da Silva Paiva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
barbarapaiva999@gmail.com

Rosalvo Nobre Carneiro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
rosalvonobre@uern.br

Introdução

A nossa sociedade está mudando constantemente, e com isso a comunidade educacional passa a acompanhar essas mudanças. Desde o surgimento do homem que a linguagem é fundamental em nossas vidas, pois é a partir dela que podemos nos construir socialmente. No contexto educacional também é possível observar que não se tem como desenvolver aprendizagem se a linguagem for secundária no processo formativo do aluno.

É indiscutível que antes a linguagem em sala de aula era vista apenas como transmissora do conhecimento, quando o professor era encarado apenas como um transmissor do conhecimento. Essa realidade foi mudando, mas ainda assim notasse uma fragilidade em sala de aula, e percebe-se que as práticas precisam ser repensadas, na maneira que entendem a ética e o diálogo.

A linguagem é fundamental na sociedade, e dentro do contexto educacional não é diferente. É a partir dela que podemos compreender, apreender e transformar. Embora seja essencial no processo de aprendizagem em sala de aula, muitas vezes é encarada ainda como segundo plano e, não sendo vista como fator principal no processo de aprendizagem dos alunos.

A linguagem também é basilar para uma educação inclusiva e humana. A constituição federal já garante que a educação é um direito de todos de acordo com a Lei de nº 13.146. Uma formação humana se preocupa não somente com a formação que os conteúdos permitem, mas, também entende o aluno como um ser ético, e sujeito dentro da sociedade. Nessa perspectiva, a ética e moral não podem ser vistas de forma dissociada da formação em sala de aula, mas sim, como importantes na construção do sujeito social.

Considerando esse cenário, o Desenvolvimento Moral de Jurgen Habermas se trabalhado em sala de aula pode contribuir para uma formação humana, levando em conta o desenvolvimento de questões éticas e morais. Pois, a partir do diálogo é possível construir conhecimentos teóricos disciplinares, mas também valores éticos, contribuindo também para o desenvolvimento moral. Com a teoria Habermasiana é possível entender a ética como uma prática dialógica, que se fundamenta na racionalidade comunicativa e autonomia moral. A comunidade escolar é um ambiente cheio de diversidade, cada um com sua cultura, suas maneiras de pensar, e cheio de percepções pessoais,

dessa forma acaba que frequentemente ocorre embates de opiniões e crenças que na maioria das vezes são silenciadas pelos professores.

Esses conflitos se revelam importantes na construção social do sujeito, se dialogamos a partir dos conflitos podemos nos colocar no lugar do outro e buscar um consenso comum que seja o mais concordante a todos. É importante que os alunos possam entender esses embates como uma maneira de construção do conhecimento. Quando os conflitos são silenciados não é possível enxergar todas as perspectivas e acaba que algum grupo acaba sendo silenciado e negligenciado também. Diante deste contexto, objetiva-se analisar com esse trabalho as possíveis contribuições da teoria do Desenvolvimento Moral e da ética do discurso de Jurgen Habermas e contribuições teóricas para o ensino de Geografia e a formação humana em sala de aula de Geografia.

A literatura aponta a existência de poucas pesquisas que abordam o desenvolvimento moral no ensino de Geografia como parte do processo formativo dos alunos, que consideram a formação humana como um elemento central, e não secundário. Observou-se que a maioria dos estudos encontrados tem como foco metodologias de ensino, sem estabelecer de fato um diálogo entre a Geografia e desenvolvimento moral. Nota-se dessa forma, uma frágil relação entre a Geografia, formação humana e desenvolvimento moral. O presente estudo insere-se nesse contexto, ao perceber essa lacuna e considerar o desenvolvimento moral importante no processo formativo que o ensino de Geografia pode proporcionar.

Nessa perspectiva, conforme Yin (2016) uma das características da pesquisa qualitativa é explorar novos entendimentos a partir de teorias existentes ou emergentes que auxiliam a compreender o porquê de determinado comportamento humano. Além disso, a pesquisa se encaixa como bibliográfica considerando Souza, Oliveira e Alves (2021):

> A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (p. 66).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é importante nesse estudo, uma vez que permite analisar e sistematizar as contribuições da teoria haremmasiana, além de identificar as lacunas sobre a temática nas produções científicas. Dessa forma, utilizou-se bases de pesquisas como o Google Acadêmico, Periódicos Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD. Foram utilizados os seguintes descritores: ensino de geografia e desenvolvimento moral; ensino de geografia e formação humana; formação humana e desenvolvimento moral. Os descritores foram pensados para auxiliar a busca de texto que tratassem da temática.

Este trabalho se caracteriza por uma abordagem qualitativa, porque através da teoria do desenvolvimento moral de Jurgen Habermas procura trazer novas reflexões de como ela se articulada com práticas pedagógicas podem potencializar a formação humana e em sala de aula.

O artigo está organizado em três seções, além da introdução. Na primeira, discute-se o desenvolvimento moral e seus fundamentos teóricos. Na segunda, aborda-se a ética do discurso de Habermas e sua relação com o ensino de Geografia considerando a perspectiva de uma formação humana. Na terceira e conclusiva parte analisa-se a possíveis contribuições dessas perspectivas para o ensino de Geografia.

O que é desenvolvimento moral

Para Silva (2013) A teoria do desenvolvimento moral desenvolveu-se com Kohlberg, primeiramente com grande influência na filosofia de Kant. Ainda de acordo com o autor, a teoria foi reformulada a partir de Piaget no qual continha quatro estágios do desenvolvimento moral, e após a reformulação de Kohlberg passou a conter seis estágios. Assim, é possível observar que o modelo proposto por Kohlberg (quadro 1) divide-se em três níveis: pré-convencional, convencional e pós convencional, no qual se estruturam em seis níveis de estágios distintos.

Quadro I – Níveis e estágios de desenvolvimento moral

QUADRO I - NÍVEIS E ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL, SEGUNDO KOHLBERG, 1969.

Níveis	Estágios	Estágios
Nível I - Pré-convencional O valor moral localiza-se nos acontecimentos externos, "quase" físicos, em atos maus ou em necessidades "quase" físicas, mais do que em pessoas ou padrões	**Estágio 1** -orientação para aobediência e castigo. Deferência ego-cêntrica, sem questionamento, para o poder ou prestígio superior ou tendência para evitar aborrecimentos.	**Estágio 2** -orientação ingenuamente egoísta. Aação correta é a que satisfaz instrumentalmente às próprias necessidades e, eventualmente, às de outrem. Consciência do relativismo do valor relativo das necessidades e perspectivas de cada um. Igualitismo ingênuo e orientação para troca e reciprocidade.
Nível II - Convencional O valor moral localiza-se no desempenho correto de papéis, na manutenção da ordem convencional e em atender às expectativas dos outros.	**Estágio 3** -orientação do bom menino e boa menina. Orientação para obtenção de aprovação e para agradar aos outros. Conformidade com imagens estereotipadas ou papéis naturais e julgamento em função de intenções.	**Estágio 4** -orientação d emanutenção da autoridade e ordem social. Orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito para com aautoridade e para a manutenção da ordem social com um fim em si mesmo. Consideração pelas expectativas merecidas dos outros.
Nível III- Pós- convencional, autônomo ou nível de princípios O valor moral localiza-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados.	**Estágio 5** -orientação contratual legalista. Reconhecimento de um elemento ou ponto de partida arbitrário nas regras, no interesse do acordo. O dever é definido em termos de contrato ou de evitar, de forma geral ,a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria.	**Estágio 6** -orientação de consciência ou princípios. Orientação não apenas para regras sociais realmente prescritas, mas para princípios de escolha que envolvem apelo à universalidade lógica e consistência. Orientação para consciência, como agente dirigente, e segundo respeito e confiança mútua.

Fonte: Fini (1991) adaptado por Paiva em 2025.

Ou seja, é um modelo de desenvolvimento moral que acontece gradualmente no decorrer da vida, ressaltando que não é automático nem garantindo a todos os sujeitos, por isto ressalta a importância de ser trabalhado no contexto educacional. Dito isto, observa-se que cada nível

representa uma maneira progressiva de entendimento e julgamento moral, inicialmente em um julgamento no qual tem a moralidade centrada nos próprios interesses e em suas consequências externas, até evoluir para uma moralidade que seja fundamentada nos princípios éticos universais e autônomos.

As mudanças de um estágio para outro parte de um processo de autoconsciência, e ambientes que favorecem a comunicação ajudam nesse processo, nessa perspectiva salienta-se Carneiro (2022):

> Esse processo de autoconsciência, mediada linguisticamente, acompanha os ritmos de maturação cognitiva e moral, de conhecimento e interação. Para tanto, quem observa, opina ou tem a intenção de algo, assume uma atitude objetivante sobre algo no mundo, ao passo que quem participa de processos comunicativos assume sempre uma atitude performativa (p.9).

Sendo assim, a autoconsciência não nasce por si só, é preciso uma construção por meio da linguagem além da relação com o outro. A construção da moral vai unir dois pontos, o amadurecimento da moral que é o julgamento do que é certo e errado, que precisa se fundamentar na racionalidade comunicativa e o amadurecimento cognitivo que é compreender e pensar. A mudança dos níveis de estágios do desenvolvimento moral também depende de uma mudança de postura, entre primeira, segunda e terceira pessoa. Salienta-se que essa mudança de postura é também uma mudança da moral e não somente do cognitivo.

De acordo com Carneiro (2020) o nível pré-convencional corresponde a fase da infância, já o nível convencional corresponde a uma identidade de papéis na adolescência e fase adulta, e o nível pós- convencional entrega-se a de acordo com as normas do sistema social. Entende-se assim que a construção moral se dá a partir da passagem do sujeito do eu egocêntrico característico nos níveis pré-convencionais, passando para o eu autônomo característica do nível convencional. E, para atingir o pós-convencional, o sujeito teria que chegar ao eu universalista, isso quer dizer que o sujeito orienta julgamentos morais a partir de princípios éticos universais, construídos racionalmente e submetidos a justificação nos diálogos com os outros. Embora exista esse modelo teórico, esse desenvolvimento pode não ser linear, a depender das características individuais de cada sujeito.

Neste contexto é importante considerar a contextualização da moral na perspectiva de Habermas, para isso salienta-se Santos (2007):

> A ética do discurso elaborada por Habermas filia-se à tradição ética de Kant. Caracteriza-se como uma ética deontológica, cognitivista, formalista e universalista. O contexto da teoria moral de Habermas é formado pelos problemas decorrentes da defesa destas características de uma moralidade moderna para a situação contemporânea. De fato, a ética kantiana não passou imune a críticas, contudo as intuições do projeto de uma moral racional de Kant são consideradas válidas por Habermas (p. 14).

Com isso, percebe-se que a base se fundamenta na ética do discurso de Habermas, ele reorganiza a ética de Kant, trazendo uma nova perspectiva. Ou seja, a maior mudança seria não mais ter como centro da moralidade o sujeito na perspectiva individual, mas sim a intersubjetividade de linguagem. Compreende-se assim, que a ética Kantiana foi ampliada a partir da incorporação da ação comunicativa no desenvolvimento moral.

O desenvolvimento moral está ligado na ética do discurso, neste aspecto Habermas (2014) compreende que o juízo moral se desenvolve a partir do discurso entre os sujeitos, desta forma o desenvolvimento moral do sujeito vai evoluindo de acordo com sua competência comunicativa. Ou seja, quanto maior a competência comunicativa do indivíduo, mais elevado o nível dos estágios de desenvolvimento moral do sujeito.

A discussão sobre o desenvolvimento moral permitiu entender como o sujeito pode construir progressivamente os seus juízos morais, saindo de uma moralidade centrada no eu, para uma moralidade baseada em princípios universais. No entanto, é preciso considerar o papel da linguagem, da interação social e da formação humana nesse processo, uma vez que o desenvolvimento moral não ocorre de forma isolada. Sendo assim, a ética do discurso fornece fundamentos para que possamos compreender como o diálogo e a racionalidade comunicativa contribui para a formação moral dos sujeitos articulando-a com o ensino de Geografia.

Ética do discurso e ensino de Geografia

A escola é um ambiente formativo e construído socialmente, que está sempre acompanhando as mudanças que ocorrem frequentemente em nossa sociedade. Como vimos nos subtópicos anteriores, a educação passa a se preocupar com a ética e moral. A ciência geográfica por sua vez é uma disciplina que trabalha questões como território, conflitos sociais, relações sociais, não se limitando aos aspectos físicos. Ou seja, também precisa estar por dentro das mudanças que moldam o nosso meio.

Essas são potencialidades que podem ser desenvolvidas no ensino de Geografia, embora a Geografia tenha o dever de discutir essas questões, ajudando assim na construção do sujeito crítico, se o professor usar exclusivamente metodologias de ensino que limitam a disciplina a memorização de definições os alunos certamente não desenvolveram esse olhar geográfico.

Carneiro (2022) propõe uma mudança na Geografia escolar que é sair de uma didática unilateral e instrumental, para uma didática do agir comunicativo. A defesa dessa mudança parte-se do princípio de que a didática do agir comunicativo implica em um ensino de Geografia que reconhece a sala de aula como um espaço de formação ética e política na qual a crítica é posta como um meio para o entendimento intersubjetivo entre as pessoas, e não como um fim em si mesmo. Essa última postura é típica da Geografia escolar crítica. Nesse sentido, a educação geográfica do agir comunicativo amplia os horizontes da criticidade nas aulas.

É importante assim destacar Santos (2023):

> Os objetivos gerais da educação geográfica na contemporaneidade se colocam na perspectiva de uma integração socioespacial em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais; estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais. Neste cenário rizomático, a racionalidade comunicativa mostra-se atuante no processo de reprodução da sociedade sob o ponto de vista de suas estruturas simbólicas no mundo da vida: tradições culturais; solidariedades sociais; identidades pessoais (p.2).

Na atualidade, a Geografia tem que assumir uma condição socioespacial que respeite as diferenças culturais, sociais e as várias identidades que formam a nossa sociedade. Sendo assim, esses princípios se ligam com a ética do discurso de Habermas. A racionalidade comunicativa é baseada no diálogo, na argumentação e busca de um entendimento mútuo entre sujeitos. que é proposto na ética do discurso é fundamental para assegurar que as práticas educativas não sejam tecnicistas ou reprodutivas, mas que sejam abertas ao diálogo e enxergando nisso a possibilidade da construção do conhecimento por meio da linguagem, ou seja uma construção intersubjetiva do conhecimento. A partir do quadro 2 é possível identificar aproximações entre a ética do discurso e Geografia.

O quadro sistematiza possíveis relações entre a ética do discurso de Habermas e práticas no ensino de Geografia, considerando orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Notando que ambos podem compartilhar dos mesmos valores. Na dimensão do princípio a ética do discurso está fundamentada na utilização da linguagem e a Geografia na reflexão crítica do espaço geográfico, ou seja, ambas podem partir do princípio de que o conhecimento é construído por meio da linguagem.

Quadro 2: Relação entre Ética do Discurso e Ensino de Geografia

ÉTICA DISCURSIVA E ENSINO DE GEOGRAFIA

Dimensão	Ética do discurso	Ensino de Geografia
PRINCÍPIO	Acordo por meio da linguagem	Reflexão crítica do espaço geográfico
MÉTODO	Argumentação racional entre as pessoas (livres e iguais)	Debates e discussões
OBJETIVO	Aprovação moral intersubjetiva	Formação crítica
PRÁTICA	Regras morais válidas apenas se for concentida entre todos	Práticas que envolvam os alunos na construção do conhecimento sobre território

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O método para a construção do conhecimento na ética discursiva séria o discurso racional em busca de um consenso mútuo, na perspectiva de a Geografia utilizar debates e discussões para trabalhar temáticas a respeito das questões espaciais. Ao utilizar a racionalidade argumentativa no ensino de Geografia contribui para desenvolver nos alunos o questionamento e a leitura espacial. Ou seja, a leitura do espaço está diretamente ligada à compreensão das relações entre os sujeitos, natureza, território, conflitos, diversidade e desigualdade.

O aluno que consegue ler o espaço, consegue entender sua própria realidade. Straforini (2004, p.22) concorda com esse pensamento quando fala que não podemos mais ensinar a Geografia como se o espaço fosse um amontoado de pedacinhos.

A ética do discurso tem como o seu objetivo que todos os sujeitos concordem com as normas após a arguição, já a ciência geográfica tem como um de seus objetivos a formação crítica e humana. É importante destacar Carneiro (2022):

> Por sua vez, como a ação comunicativa se orienta para o entendimento mútuo, o entender-se com alguém sobre algo no mundo da educação se constitui como aprendizagem, portanto o pensamento espacial e o pensamento geográfico encontram centralidade na situação de fala, logo, na própria relação intersubjetiva entre professores e alunos (p.3).

Nesse sentido, destaca-se que o entendimento mútuo no agir comunicativo se configura como a própria aprendizagem, e isso está diretamente ligado à formação crítica e humana que se objetiva com o ensino de geografia. Essa formação crítica possibilita que os sujeitos desenvolvam competências comunicativas e argumentativas necessárias em práticas discursivas orientadas pela razão comunicativa. Ou seja, a ética do discurso não apenas reforça uma educação geográfica que entende o aluno como sujeito que precisa ser crítico, mas, também como moralmente consciente, o que está fortemente ligada à formação humana.

Nas aulas de Geografia, para que possamos compreender o presente, é preciso fazer a leitura do mundo da vida. O entendimento do presente só pode ser construído a partir da comunicação. A ética do discurso é dinâmica, uma vez que considera os debates necessários no momento, assim como deve ser a educação e o ensino de Geografia.

Fazendo ligação com a prática na ética do discurso e na Geografia, é importante pensarmos que no ensino de Geografia é preciso defender práticas de ensino em que os alunos possam participar da construção do conhecimento, e na ética do discurso todos os sujeitos devem participar sem distinção do diálogo. Sendo assim ambos consideram o outro como sujeito reconhecido como próprio autor da aprendizagem.

Diante deste contexto, percebe-se que é uma temática muito fácil na comunidade científica, que vem se desenvolvendo mais recentemente e precisa de mais discussões sobre. Evidência se também que não foi encontrado nenhum trabalho que trate do desenvolvimento moral de alunos autistas nas aulas de Geografia, destacando a contribuição da pesquisa para a comunidade.

Conclusões

Perante o objetivo apresentado, essa pesquisa buscou entender como a teoria do desenvolvimento moral e a ética do discurso do filósofo Jurgen Habermas pode contribuir para práticas que favoreçam o diálogo em sala de aula visando a formação ética e humana dos alunos. Os resultados obtidos mostram que é possível dialogar com os conteúdos geográficos com os estágios do desenvolvimento moral, indicando também uma relação pertinente entre os princípios, métodos, objetivos e práticas da ética do discurso e ensino de Geografia.

Embora a pesquisa mostra as potencialidades de não encarar a temática de maneira dissociada, o estudo também revela que a linguagem e o desenvolvimento moral na Geografia ainda é frágil, pois encontrou-se poucos estudos na busca indicando uma lacuna.

Ressaltando dessa forma a importância de práticas pedagógicas que considerem a moral e o discurso em sala de aula, contribuindo assim para uma formação humana. Sendo assim, o estudo contribui para reforçar a importância de uma sala de aula que priorize o diálogo e o entendimento mútuo, valorizando o bem-estar de todos, especialmente no contexto do ensino de Geografia, considerando que é uma ciência que estuda os aspectos físicos e sociais.

Embora os resultados abordem um recorte específico, eles apontam a necessidade de novos estudos que aprofundem a temática.

Referências

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/bncc. Acesso em: 27 out. 2025.

CARNEIRO, R. N. Aprendizagem de princípios geoéticos universais, competência comunicativa e estágios de desenvolvimento moral. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 10, n. 20, p. 498–519, 2020. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/792. Acesso em: 13 mar. 2026.

CARNEIRO, R. N. **Educação Geográfica do Agir Comunicativo:** Geografia escolar do mundo da vida. Curitiba: Appris. 2022.

SANTOS, F. E. dos. **A fundamentação da moral em Jürgen Habermas.** 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/6cac4f62-e236-47a7-a88f-b46ddf36b2e2. Acesso em: 20 jul. 2025.

FINI, L. D. T. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. ***Perspectiva*, Florianópolis**, v. 9, n. 16, p. 58–78, 1991.

HABERMAS, J. **A ética do discurso**. Lisboa: edições 70.2014.

SILVA, A D. S. da. **Cidade, cultura e ensino de Geografia:** proposições para abordagens das dimensões culturais de Cachoeira-BA nos espaços educacionais. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Territoriais) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/4420. Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, E. S. M. **O desenvolvimento moral em Habermas e Kohlberg.** 2013. Dissertação (mestrado em filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122767/323448.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 20 de jul. de 2025.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 13 mar. 2026.

STRAFORINI, R.. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. Annablume, 2004.

YIN, k Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso. 2016.

A ESCRITA CIENTÍFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: caminhos para a formação crítica e investigativa no Ensino Médio

Adilson Tadeu Basquerote
Centro Universitário
para o Desenvolvimento
do Alto Vale do Itajaí
adilson.silva@unidavi.edu.br

Introdução

A escrita científica, no contexto da educação geográfica, é um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo dos estudantes. No ensino de Geografia, ela ultrapassa a simples reprodução de conteúdos, promovendo a capacidade de análise e de interpretação do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões - natural, social, econômica, política e cultural (Callai, 2013a; Castellar, 2011). Escrever cientificamente sobre o espaço significa compreender os fenômenos geográficos como construções históricas e sociais, conectadas a diferentes escalas e dinâmicas territoriais. Assim, a escrita se torna uma forma de mediação entre o saber escolar e o conhecimento científico, fortalecendo a compreensão do mundo vivido (Cavalcanti, 2008).

Segundo Cavalcanti (2008), a Geografia escolar deve possibilitar ao estudante compreender o espaço como resultado da ação humana, construído e reconstruído continuamente nas relações sociais. Nesse sentido, a prática da escrita científica na escola potencializa a articulação entre teoria e prática, permitindo que o ele se torne sujeito ativo na produção do conhecimento geográfico (Cavalcanti, 2019). Pois, ao sistematizar suas observações e análises em forma de texto científico, o sujeito exercita competências como a argumentação, a interpretação crítica e a reflexão sobre a realidade socioespacial. Como consequência, esse processo estimula o pensamento autônomo e o protagonismo discente, fundamentais para a formação cidadã e para a leitura crítica do mundo (Brasil, 2017, Freire, 1996; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009).

A experiência relatada neste estudo foi desenvolvida no Colégio Universitário Unidavi, localizado na cidade de Rio do Sul (SC), com estudantes do Ensino Médio, no período de 2023 e 2024. A atividade consistiu em oficinas de escrita científica voltadas para a elaboração de projetos de pesquisa em Geografia, com o objetivo de aproximar os estudantes do fazer científico e fomentar a formação crítica e investigativa. As oficinas foram estruturadas em etapas progressivas, desde a discussão de temas de relevância local até a construção dos fundamentos teóricos e metodológicos, valorizando o diálogo e a colaboração entre os participantes. Essa abordagem possibilitou que os estudantes percebessem a Geografia não apenas como disciplina escolar, mas como ciência capaz de compreender, explicar e transformar a realidade (Cavalcanti, 2019).

Além disso, o processo de escrita científica no ensino de Geografia contribui para a consolidação de habilidades de letramento acadêmico, imprescindíveis para a continuidade dos estudos e para a inserção em práticas de pesquisa (Machado, 2004; Street, 2014). A elaboração de textos científicos permite que os sujeitos desenvolvam a competência de estruturar argumentos coerentes, mobilizar conceitos geográficos e comunicar suas interpretações de forma fundamentada (Claudino *et al.* 2019). Esse tipo de prática favorece a interdisciplinaridade, pois exige a integração de saberes de diferentes áreas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Vygotsky, 2007; Bakhtin, 1992).

Outro aspecto relevante está na dimensão formativa da escrita científica, que vai além da produção textual e se relaciona com a construção da identidade investigativa dos estudantes. Ao participarem de processos de pesquisa, os estudantes ampliam sua compreensão sobre o papel social da ciência e desenvolvem atitudes de curiosidade, rigor e ética na produção do conhecimento (Cavalcanti, 2019). Nesse sentido, a escrita se torna também um ato político e pedagógico, que contribui para a democratização do saber e para o exercício da cidadania crítica (Demo, 2000; Santos, 2019). Nessa direção, o estudo investiga como a prática da escrita científica no ensino de Geografia pode contribuir para a formação crítica, investigativa e autônoma de estudantes do Ensino Médio, promovendo a integração entre teoria e prática e fortalecendo a construção da postura reflexiva diante do espaço geográfico.

Metodologia

O estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa (Flick, 2013) caracterizando-se como um relato de experiência, conforme orientações metodológicas de Minayo (2012), que destaca a pertinência dessa abordagem para a compreensão de fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os sujeitos em suas dimensões históricas, culturais e simbólicas. As oficinas pautadas na metodologia do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica (Claudino *et al.* 2019) ocorreram semanalmente, às terças-feiras, entre 13h30 e 17h30, nas dependências do Colégio Universitário Unidavi participaram 12 estudantes do Ensino Médio, os quais, posteriormente, ingressaram no Ensino Superior, o que permitiu acompanhar de forma longitudinal reflexos formativos da proposta.

Os dados foram coletados por meio de formulário eletrônico respondido pelos participantes que concluíram as oficinas e ingressaram no Ensino Superior. Essa técnica de coleta foi escolhida por possibilitar a reflexão individual e o registro sistemático das percepções dos estudantes, favorecendo a construção de um corpus de análise coerente com os princípios da pesquisa qualitativa (Gil, 2008). A análise dos dados foi realizada à luz da Análise do Discurso, conforme as contribuições de Orlandi (2001), buscando compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência vivida e as formações discursivas que emergem das práticas pedagógicas de caráter investigativo.

Durante as oficinas, os discentes foram orientados a desenvolver projetos de pesquisa geográfica voltados a problemáticas locais e contextualizadas, como processos de urbanização, gestão dos recursos hídricos, mobilidade urbana e uso e ocupação do solo. Essa escolha

metodológica alinha-se à concepção de ensino de Geografia que privilegia o vínculo entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelo estudante, conforme preconizam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), os quais enfatizam a necessidade de que o ensino promova a compreensão crítica do espaço geográfico como construção social.

O aporte teórico que sustentou as práticas desenvolvidas fundamentou-se, principalmente, nas contribuições de Claudino *et al.* (2019) Cavalcanti (2008, 2019) e Callai (2011), que defendem uma Geografia escolar voltada à formação cidadã e crítica, capaz de promover a leitura do mundo como prática emancipatória. Nesse sentido, a pesquisa como prática pedagógica se apresenta como uma estratégia de aprendizagem significativa, uma vez que estimula a curiosidade, a problematização e o protagonismo estudantil, aspectos essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica sobre o espaço (Callai, 2013; Cavalcanti, 2019).

Resultados e Discussão

A escrita científica como prática formativa no ensino de Geografia pode promover aprendizagens afastadas da simples memorização. Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam que ela contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das competências comunicativas, argumentativas e investigativas dos estudantes, em conformidade com o estudo de Lüdke e André (2013). Ao serem inseridos em práticas de escrita que exigem reflexão, sistematização e análise, os sujeitos passaram a compreender o texto não apenas como produto, mas como processo de construção do conhecimento geográfico. Essa compreensão dialoga com as proposições de Claudino *et al*. (2019) e Callai (2013), para quem o ensino de Geografia, quando articulado à pesquisa, estimula o estudante a interpretar o mundo e a reconhecer-se como sujeito histórico inserido em dinâmicas espaciais complexas.

De acordo com os relatos coletados durante as oficinas, observou-se que os estudantes demonstraram progressiva ampliação de suas capacidades de argumentação e de interpretação das dinâmicas espaciais e sociais, reconhecendo a importância da pesquisa (Demo, 2000; Lüdke, André, 2013) e da escrita como instrumentos de compreensão da realidade. Um dos participantes afirmou: "*No começo, escrever parecia difícil, porque a gente não sabia muito bem por onde começar ou como colocar as ideias no papel. Mas, com o tempo, fomos percebendo que a escrita ajudava a organizar o que pensávamos sobre o lugar onde vivemos — nossas lembranças, os problemas, as coisas boas e o que gostaríamos que mudasse. Escrever virou uma maneira de enxergar melhor nossa própria realidade e de dar mais valor ao que faz parte do nosso dia a dia".*

Essa fala evidencia que a escrita científica atuou como um importante dispositivo mediador no processo de articulação entre o conhecimento empírico, oriundo das vivências cotidianas dos estudantes, e o conhecimento sistematizado, próprio do campo científico. Tal compreensão dialoga diretamente com Vygotsky (2001), ao enfatizar a linguagem como instrumento central de mediação cognitiva, capaz de promover a internalização de conceitos e a reorganização do pensamento, conforme também destacado por Richter (2025). Nesse sentido, ao converter percepções imediatas e experiências do cotidiano em categorias analíticas e conceitos científicos, os estudantes não apenas qualificaram suas formas de expressão escrita, mas também ampliaram significativamente

sua capacidade de análise crítica e de interpretação da realidade socioespacial. Esse movimento favoreceu a compreensão do espaço como construção social, histórica e dinâmica, reforçando a perspectiva da educação geográfica que valoriza o protagonismo discente e a leitura crítica do território vivido (Callai, 2013a; Cavalcanti, 2019).

A análise dos depoimentos revelou que, apesar das dificuldades iniciais, especialmente quanto à formalização da linguagem e à estruturação dos textos, os estudantes passaram a compreender a escrita científica como um desafio formativo que estimula o pensamento crítico e a autonomia intelectual (Demo, 2000, Lüdke; André, 2013). Um dos sujeitos sintetizou essa percepção ao afirmar: *"Aprendemos a pensar antes de escrever, a organizar as ideias e escolher as palavras certas para expressar o que queríamos dizer. Também entendemos que a Geografia não está só nos mapas ou nos livros, mas em tudo à nossa volta, nas ruas por onde passamos, nas mudanças do tempo, no jeito como as pessoas vivem e se relacionam com o espaço. Percebemos que estudar Geografia é, na verdade, entender melhor o nosso próprio mundo".*

Essa declaração reforça a compreensão da escrita como uma prática de pensamento e de produção de sentidos, conforme defende Bakhtin (1997), para quem o ato de escrever implica necessariamente um posicionamento enunciativo, dialógico e reflexivo diante do mundo e dos discursos que o constituem. Sob essa perspectiva, a escrita envolve escolhas, argumentações e tomadas de posição que mobilizam o sujeito a interpretar a realidade e a atribuir significados a partir de sua inserção histórica e social. Nesse sentido, a produção escrita no ensino de Geografia deixa de se restringir à mera reprodução de conteúdos previamente estabelecidos e passa a constituir-se como um processo ativo de elaboração conceitual, no qual os estudantes articulam conceitos, experiências e leituras críticas do espaço. Tal movimento contribui de forma significativa para a formação cidadã, ao favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de compreender e intervir conscientemente nas dinâmicas socioespaciais, conforme apontam Claudino *et al*. (2019).

Do ponto de vista pedagógico, a oficina de escrita científica configurou-se como uma estratégia de transição para o Ensino Superior, uma vez que possibilitou aos estudantes desenvolver familiaridade com os procedimentos de investigação e com o uso da linguagem acadêmica. Essa perspectiva dialoga com Libâneo (2012), que ressalta a importância de práticas didáticas voltadas à formação da autonomia intelectual e da capacidade reflexiva dos estudantes. A vivência da escrita científica, portanto, contribuiu para consolidar competências essenciais à pesquisa, à argumentação e à comunicação, fundamentais à formação do futuro cidadão e profissional, constatação ancorada nos estudos de Cavalcanti (2019) e Claudino *et al.* 2019)

Além disso, a experiência confirma o que Santos (1996) propõe ao compreender o espaço geográfico como uma totalidade viva, dinâmica e contraditória, cuja apreensão exige a articulação entre o pensamento crítico, os referenciais teóricos e o conhecimento empírico construído nas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, o espaço não é entendido como um simples cenário neutro, mas como resultado histórico das relações sociais, marcado por conflitos, desigualdades e múltiplas temporalidades. Inserida nesse contexto, a escrita assume um papel fundamental como instrumento de leitura, análise e reinterpretação do mundo, na medida em que convoca o sujeito a organizar o pensamento, problematizar a realidade vivida e posicionar-se criticamente frente às dinâmicas socioespaciais. Ao escrever, o estudante é instigado a situar-se no espaço e a refletir sobre suas

múltiplas dimensões, naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais, compreendendo-as de forma integrada e relacional, conforme destaca Cavalcanti (2010). Assim, a escrita contribui para a construção de uma leitura geográfica mais complexa e crítica, fortalecendo a compreensão do território como espaço de vida, de produção de sentidos e de exercício da cidadania.

Dessa forma, a introdução sistemática da escrita científica no ensino de Geografia ultrapassa a dimensão meramente instrumental do domínio da linguagem escrita, constituindo-se como um elemento formativo central no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Para além de aprimorar habilidades linguísticas, tal prática contribui de maneira significativa para o fortalecimento da capacidade de compreender, analisar criticamente e intervir no espaço geográfico, conforme amplamente defendido por Claudino et al. (2019). Ao mobilizar conceitos, categorias e procedimentos próprios da ciência geográfica, a escrita favorece a organização do pensamento, a argumentação fundamentada e a articulação entre escalas espaciais e temporais. Nesse sentido, conforme defendem Pontuschka, Cacete e Paganelli (2007, p. 42), a escrita no ensino de Geografia deve ser compreendida como parte integrante da formação do pensamento espacial, uma vez que "ao escrever, o estudante elabora, compara, relaciona e produz significados sobre o espaço em que vive", promovendo uma aprendizagem reflexiva, crítica e socialmente situada.

Corroborando, a escrita científica no ensino de Geografia também evidencia a relevância da linguagem como mediadora dos processos cognitivos e formativos. Conforme destaca Freire (1996), escrever é um ato de leitura do mundo antes de ser leitura da palavra; nesse sentido, o exercício da escrita possibilita ao estudante "dizer a sua palavra" sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante das contradições do espaço vivido (Santos, 1996). Essa perspectiva foi perceptível nas falas dos estudantes, que expressaram o sentimento de compreender a Geografia como algo presente no cotidiano e passível de ser analisado e transformado. Um dos participantes relatou: "*Quando escrevemos sobre o nosso bairro e refletimos sobre as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, começamos a perceber que a Geografia vai além daquelas linhas e símbolos que vemos nos mapas. Ela não se limita a coordenadas ou divisões territoriais, mas está profundamente presente nas vidas das pessoas que habitam esse espaço. Cada esquina, cada rua, cada construção carrega uma história que vai sendo moldada pela convivência e pelas transformações sociais, culturais e econômicas que atravessam o tempo. A Geografia, portanto, se revela nas experiências cotidianas, nas narrativas das pessoas e nas memórias coletivas que vão tecendo o tecido social do bairro. Assim, podemos entender que, ao falar de um lugar, falamos também de quem o habita e das vivências que o transformam constantemente".*

Essa fala ilustra o que Cavalcanti (2008, 2010) denomina de alfabetização geográfica, processo pelo qual o aluno desenvolve a capacidade de ler e interpretar o espaço por meio de diferentes linguagens, entre elas, a escrita científica. Assim, a produção textual em Geografia ultrapassa a dimensão técnica da comunicação e assume caráter epistemológico, pois contribui para a construção do pensamento espacial e para a compreensão das relações de poder, desigualdade e pertencimento que estruturam o território (Cavalcanti; Pires, 2021).

Além disso, é importante reconhecer que o trabalho com a escrita científica na educação geográfica potencializa a formação de sujeitos investigadores, capazes de produzir conhecimento e não apenas reproduzi-lo. Como destaca Morin (2000), o conhecimento deve ser entendido como processo dinâmico, no qual o sujeito constrói e reconstrói suas representações sobre o mundo.

Nessa perspectiva, o exercício de escrever um texto científico sobre fenômenos espaciais estimula o aluno a articular conceitos, selecionar evidências e desenvolver argumentos, práticas indispensáveis à formação do pensamento complexo (Lüdke; André, 2013). Essa dimensão formativa foi evidenciada nos relatos dos estudantes, como sintetizou uma participante: "*Percebi que escrever sobre um tema geográfico exige pesquisar, comparar fontes e pensar em como explicar o que acontece no espaço, indo além da simples observação. Isso mudou o jeito como vejo e registro as coisas*".

A reflexão da estudante exemplifica de forma clara a transição de uma postura inicialmente passiva, centrada na recepção de informações, para uma atitude ativa, crítica e propositiva, característica dos processos de aprendizagem significativa, conforme defendem Ausubel, Novak e Hanesian (1980). Nesse movimento, o estudante passa a atribuir sentido aos conteúdos trabalhados, relacionando-os aos conhecimentos prévios, às experiências vividas e às problemáticas do contexto socioespacial em que está inserido. Assim, o ensino de Geografia mediado pela escrita científica configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia intelectual, uma vez que uma vez que convoca o estudante a refletir, argumentar, sistematizar ideias e posicionar-se criticamente diante dos fenômenos geográficos analisados.

A escrita, nesse contexto, favorece a consolidação da consciência espacial, ao possibilitar a compreensão das relações entre sociedade e natureza, bem como das dinâmicas que produzem e transformam o espaço ao longo do tempo. Desse modo, o aluno passa a compreender o mundo em sua totalidade e complexidade, superando leituras fragmentadas da realidade, em consonância com o que propõe Santos (1996) ao tratar da inseparabilidade entre espaço, tempo e sociedade. Tal abordagem reforça o papel da Geografia escolar como campo formativo essencial para a construção de sujeitos críticos, capazes de interpretar o espaço vivido e atuar de forma consciente e responsável na realidade socioespacial.

Considerações finais

A experiência descrita evidencia que a introdução da escrita científica no contexto da Educação Básica, particularmente no ensino de Geografia, constitui uma estratégia pedagógica de elevado potencial formativo. Tal prática não apenas instrumentaliza os estudantes na produção e sistematização do conhecimento, mas também os conduz à compreensão do espaço geográfico como uma construção social, histórica e culturalmente situada. Ao se engajarem em processos de investigação e registro científico, os alunos são levados a reconhecer a pesquisa como um instrumento de análise crítica da realidade, capaz de promover transformações sociais e ampliar o repertório interpretativo acerca das dinâmicas espaciais. Nesse sentido, o exercício da escrita científica fomenta o desenvolvimento de competências essenciais ao pensamento geográfico - tais como a argumentação fundamentada, a leitura crítica do espaço e a comunicação científica - consolidando uma postura investigativa e reflexiva diante do mundo.

Conclui-se, assim, que a Geografia, enquanto ciência humana e social, deve assumir, no âmbito escolar, uma função mediadora entre o conhecimento científico e as vivências cotidianas dos estudantes. Promover a investigação e a escrita como práticas sistemáticas e integradas ao processo

de ensino-aprendizagem contribui para o fortalecimento do protagonismo discente e para a construção de saberes contextualizados, ancorados na realidade socioespacial dos sujeitos. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia transcende a mera transmissão de conteúdos e passa a configurar-se como um espaço de formação crítica, cidadã e emancipatória, comprometido com a compreensão e a transformação do espaço vivido.

Portanto, as oficinas, nesse contexto, foram concebidas como espaços formativos de diálogo, troca e construção coletiva do conhecimento, nos quais os estudantes tiveram a oportunidade de reconhecer-se como sujeitos históricos, sociais e políticos, bem como produtores legítimos de saberes sobre o território que habitam e vivenciam cotidianamente. Ao valorizar as experiências, percepções e leituras de mundo dos estudantes, tais oficinas favoreceram processos de reflexão crítica, problematização da realidade socioespacial e ressignificação dos conhecimentos escolares, fortalecendo o protagonismo discente e o sentimento de pertencimento ao lugar. Desse modo, a experiência relatada reforça a relevância da pesquisa como princípio educativo, ao compreender o ato de investigar como parte constitutiva do aprender, e da Geografia como um campo privilegiado para a formação crítica e cidadã. Essa articulação entre teoria, prática pedagógica e vivência territorial contribui para a compreensão do espaço como construção social dinâmica e para o desenvolvimento de sujeitos capazes de interpretar, questionar e intervir de forma consciente e responsável na realidade em que estão inseridos.

Recomenda-se, portanto, que as instituições de Educação Básica incorporem de maneira planejada e contínua a escrita científica como prática interdisciplinar, articulando-a a projetos de pesquisa que valorizem o território vivido, as identidades locais e as experiências socioculturais dos alunos. Tal integração constitui não apenas uma inovação metodológica, mas também uma exigência ética, política e epistemológica para o ensino contemporâneo de Geografia, na medida em que reafirma o compromisso da educação com a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. ***Psicologia educacional***. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**- Educação é a base – Ensino Médio. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 02 de dezembro de 2025.

BAKHTIN, M. ***Estética da criação verbal***. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CALLAI, H. C. *formação do professor e a didática da Geografia*. In: CASTELLAR, S. (Org.). ***Didática da Geografia:*** *práticas e textualizações no cotidiano*. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 21–44.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a construção da cidadania.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. Em busca de fazer educação geográfica. In: CALLAI, H. C. et al. (orgs.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 15-33.

CASTELLAR, S. M. V. **A Geografia Escolar:** O conhecimento e o cotidiano**.** São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, L. S. ***Geografia, escola e construção de conhecimentos***. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. ***Geografia, escola e construção de conhecimentos***. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, L. S. PIRES, M. M. (Orgs.). ***Geografia escolar****: diálogos com Vigotski*. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2021.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

FLICK, U. ***Introdução à metodologia de pesquisa****: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A. C. ***Métodos e técnicas de pesquisa social.*** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. ***Didática*****.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. ***Pesquisa em educação****: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, A. R. **O ensino da escrita:** processos de construção e práticas de letramento. São Paulo: Parábola, 2004.

MORIN, E. ***Os sete saberes necessários à educação do futuro***. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M.C. S. ***O desafio do conhecimento****: Pesquisa qualitativa em saúde.* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2001.

PONTUSCHKA, N. N.; CACETE, N. H.; PAGANELLI, T. M. ***Para ensinar e aprender Geografia*****.** São Paulo: Cortez, 2007.

RICHTER, D. Ensino de Geografia e mapas: representações, linguagens e pensamento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 15, n. 25, p. 05–23, 2025. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1527. Acesso em: 2 dez. 2025.

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

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, L. S. ***A construção do pensamento e da linguagem***. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A DIDÁTICA E A UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS E NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CAICÓ/RN: o desenvolvimento da cidadania a partir do projeto Educacional “Nós Propomos!”

Leia Priscila da Silva Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail leia.silva.706@ufrn.edu.br

Luan Breno de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail luan.medeiros.710@ufrn.edu.br

Iapony Rodrigues Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail iapony.galvao@ufrn.br

Introdução

Os processos educacionais atuais buscam se articular com a formação cognitiva crítica acerca da atual realidade, a fim de lidar, numa perspectiva propositiva, com a rapidez com que são estabelecidos novos padrões de conduta, normas e regras de convivência social, que se colocam ao dia a dia do indivíduo. (Leite, 2019).

E a Ciência Geográfica, uma “ciência que compreende profundamente o presente” (Santos, 2000) utiliza o respectivo arcabouço teórico para o entendimento das dinâmicas do momento histórico globalizante que vivemos, utilizando o conceito do Espaço Geográfico como relevante base para tanto, uma vez que o mesmo possui a constituição a partir de uma complexidade de funções as quais a atividade humana desempenha sobre o mesmo, apresentando, também, contrastes, características e organização que sintetizam a própria ordem social vigente.

E, nesta constituição do Espaço Geográfico, deve-se discutir sobre as diferentes formas em que a sociedade transformam o mesmo, destacando-se o agrupamento da mesma em pontos articulados e contraditórios, denominados de “Espaços Urbanos”, onde os espaços físicos que sintetizam o Espaço Urbano são, quando delimitados territorialmente, denominados de “Cidades” (Santos, 1993).

Desta forma, refletir acerca do espaço urbano é pensar a sociedade em uma relevante dimensão espacial, cada vez mais presente na humanidade neste alvorecer do século XXI, ampliando a necessidade da formação de seres socialmente atuantes, também denominados “cidadãos”, capazes de compreender criticamente seu local de vivência e o modo como se organiza os diferentes prismas do Espaço Geográfico, em especial as cidades, demandando, assim, um conjunto de saberes a serem construídos (Leite, 2019).

Além disso, Leite (2019) destaca que mesmo não sendo o local, o ponto específico do espaço onde vivem todos os indivíduos, no atual momento globalizante, o urbano se articula direta ou indiretamente com a vida da maior parte da população, sendo necessário, assim, que o Ensino de Geografia e os respectivos conceitos Geográficos, como a discussão alusiva ao Espaço, possam auxiliar os alunos a entender sobre a realidade dos mesmos de modo crítico e problematizador (Leite, 2019), possibilitando concretizar, assim, uma formação cidadã.

Desta maneira, uma efetiva formação cidadã necessita da constituição de uma percepção crítica e problematizadora em sala de aula, pois, é necessário destacar as incoerências e contradições que influenciam na constituição espacial urbana (Damiani, 1999), influenciando diretamente na constituição cidadã, levando o aluno, portanto, a ampliar sua visão sobre as dinâmicas que constituem a sociedade, e, consequentemente, o Espaço Geográfico, particularmente, o Espaço Urbano.

Assim, a geografia tem um papel basilar de auxiliar o aluno a superar possíveis barreiras que a conjuntura social impôs ao mesmo, compreendendo o Espaço Urbano numa relação intrínseca entre as vivências e as existências no Espaço Urbano, pois, “a cidade estudada nas aulas de geografia não é a mesma vivida empiricamente pelos alunos. Ela é uma abstração, uma construção teórica, uma leitura sobre a realidade” (Cavalcanti, 2013, p. 91).

Logo, o Ensino de Geografia deve possuir o propósito, de, além da construção das articulações reflexivas capazes de estabelecer ligações entre a realidade empírica do educando com o espaço que é estudado pela ciência geográfica, aprofundando, assim, as possibilidades de conhecer e entender o mundo em que vivem os alunos, numa perspectiva crítica, capaz de possibilitar, ao mesmo, a proposição de concepções amplas sobre a sua própria realidade, evidenciando o relevante papel da ciência Geográfica e do Ensino de Geografia na proposição e formação da cidadania . E a contribuição do Ensino de Geografia para a constituição desta formação cidadã é fundamental, em especial no Brasil, onde há grande interesse dos agentes políticos e econômicos dominantes, de que os conhecimentos relativos ao exercício da cidadania fiquem menos acessíveis. Nesse sentido, o ensino de Geografia na educação básica é muito relevante para fomentar o engajamento dos alunos na construção/modificação do espaço vivido, exercendo assim, de maneira mais plena, sua cidadania (Portela e Alencar, 2019).

Assim, o levantamento de problemáticas relacionadas aos espaços públicos e a proposição de ações de requalificação dos espaços tornam o estudante de Geografia da educação básica um partícipe da produção do espaço vivido. Quando envoltos em atividades que estimulam práticas cidadãs, os estudantes despertam o senso crítico, desenvolvendo diferentes habilidades e competências para atuarem de modo mais efetivo no cotidiano.

Deste modo, a constituição da cidadania também possui relação direta com a plena utilização do Espaço Urbano, conduzindo a busca por um efetivo direito à cidade (Lefebvre, 2001; Cavalcanti, 2002), possibilitando, assim, o pleno exercício da cidadania e que todas as pessoas possam, efetivamente, usufruir dos benefícios da vida urbana, refletindo criticamente sobre um Espaço Urbano cada vez mais desigual e segregado, o qual pode ser transformado com proposições que promovam uma Educação Geográfica transformadora, democrática e Libertadora (Freire, 1991).

E uma destas relevantes proposições atualmente existentes no contexto do Ensino de Geografia refere-se ao projeto “Nós Propomos!”: Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, o qual inicia a sua trajetória no ano de 2011, em Portugal, no IGOT - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, unidade acadêmica da Universidade de Lisboa, sendo fundado e coordenado pelo Professor Dr. Sérgio Claudino Nunes Loureiro.

Inicialmente, o projeto possuía a concepção de servir como um Estudo de caso, para discutir acerca de conceituações geográficas na Educação básica, em especial no que se refere a resolução de problemas territoriais regionais, buscando identificar os problemas socioambientais locais e favorecendo a busca de soluções na vida política da comunidade, articulando-se com a das autarquias locais e mesmo nacionais portuguesas relacionadas a educação (Souto e Claudino, 2019).

Com o sucesso inicial, o referido projeto passou a ter a efetiva colaboração de universidades, escolas, empresas e associações, buscando o estabelecimento de protocolos de cooperação, expandindo para além das fronteiras portuguesas, envolvendo, na atualidade, mais de 40 Universidades, Centenas de Instituições de Educação básica e milhares de alunos em outros países, como Espanha, Brasil, Moçambique, Peru, Colômbia e México (Claudino, 2014, 2017 e 2018).

Aprofundando ainda mais o projeto em suas concepções teórico-metodológicas, o projeto “Nós propomos!” buscou transformar os objetivos curriculares em conteúdos didáticos, tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a formação dos professores, objetivando fomentar a participação política e cidadã, transformando os alunos e alunas em cidadãos livres, autônomos e críticos, a partir de atividades e ações que possibilitem estimular a formação cidadã dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento social e espírito (Claudino, 2014).

Desta forma, a partir da constituição do projeto “Nós propomos!”, torna-se plausível uma inovação na educação geográfica, uma vez que há o estímulo a uma efetiva participação cidadã, a partir do conhecimento, valorização e interpretação da cidade e outros espaços habitados pelos alunos, associado ao estabelecimento de sinergias de trabalho entre a administração local e a comunidade educativa.

E este processo integrativo pode contribuir para o desenvolvimento sustentável da cidade, ao promover enfoques metodológicos inovadores no ensino dos problemas locais, desenvolvendo atividades de investigação nas escolas envolvendo os alunos, e os professores, associado as possibilidades mais evidentes de fomentar a criação de redes de cooperação entre os diferentes atores locais, tais como universidades, escolas, autoridades locais, associações e empresas (Souto e Claudino, 2019).

Ressalta-se, ainda, que o projeto “Nós Propomos!” também procura discutir sobre os problemas urbanos locais alusivos ao transporte, requalificação urbana, recolhimento de resíduos sólidos, poluição, instalação de equipamentos de lazer, numa perspectiva global, em consonância com o atual período globalizante, a partir da ligação do referido projeto com o “Geoforo Ibero-americano”, um fórum permanente de Organizações Não-Governamentais, Grupos de pesquisa e outras instituições socialmente comprometidas com o desenvolvimento urbano sustentável, os quais buscam discutir sobre reflexões e ações globais em conformidade com as necessidades e anseios locais, de modo a possibilitar o alcance dos efetivos direitos cidadãos universais .

Aprofundando a discussão sobre as concepções metodológicas do Projeto “Nós Propomos!”, há, a utilização de estudos holísticos de caso, associada a análise geográfica por meio de trabalhos de campo ou investigações in situ, favorecendo a pluralidade de processos de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais em aula e fora dela, gerando, assim, uma Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP, e, ao mesmo tempo, promovendo uma Aprendizagem em Serviço - APS, respondendo, assim, às necessidades reais da sociedade (Souto e Claudino, 2019).

Desta maneira, há o desenvolvimento da competência social e cidadã durante as aulas alusivas à ciência Geográfica, promovendo experiências que servirão como modelo de atuação cidadã, apresentando temáticas que interessam aos alunos, por estarem em consonância com a realidade dos mesmos, possibilitando a respectiva realização numa perspectiva cooperativa.

Além disso, há otimização do trabalho de campo, a partir de uma eficaz realização de entrevistas, inquéritos e coleta de imagens de espaços concretos, uma vez que os resultados dos trabalhos realizados são expostos à comunidade universitária e à sociedade (Souto e Claudino, 2019).

A partir desta contextualização e explicitação, o presente trabalho objetivou aplicar os diferentes conceitos geográficos na Educação básica numa perspectiva integradora e cidadã, que leve em consideração a realidade vivenciada pelos estudantes e professores da rede básica de ensino nas Escolas da Rede Estadual denominadas “ Antônio Aladim de Araújo”, localizada no bairro Boa Passagem, na Zona Norte urbana caicoense e “Zuza Januário”, localizada no bairro Barra Nova, na Zona Oeste urbana caicoense.

Assim, o trabalho em tela buscou uma investigação científica, explicitando como os conceitos geográficos atingem os estudantes da Educação básica, de modo a propiciar as transformações sociais capazes de promover uma cidadania plena aos educandos, mesmo com proporções e realidades organizacionais e sociais tão distintas, como as atualmente existentes entre os três municípios acima destacados.

Além disso, a referida pluralidade organizacional e os caminhos que o Ensino da Geografia percorre nas diferentes instituições de Ensino na atualidade e as possibilidades de grandes transformações no modo de refletir sobre a realidade, trazidas pelo projeto “Nós propomos”, possibilitaram uma visão mais ampla e integrada, transformar, efetivamente, a realidade espacial e social dos espaços urbanos caicoenses acima expostos como um todo.

Assim, tornou-se plausível, a partir das discussões e trocas de experiência com os diferentes agentes do projeto internacional “Nós Propomos”, maiores caminhos de transformação e dinamicidade dos processos de ensino-aprendizagem geográfico, consolidando, assim, uma formação cidadã plena aos discentes e docentes.

Metodologia

No trabalho em tela, foram realizados levantamentos bibliográficos relativos ao ensino de Geografia, em especial documentos relativos à constituição teórica do referido projeto internacional, pesquisas quantitativas e qualitativas com gestores da educação, docentes de Geografia da

Educação básica, discentes da Licenciatura em Geografia do CERES/UFRN, associado ao levantamento documental em organismos educacionais.

Aprofundando acerca do desenvolvimento do presente projeto de ensino, foram realizados, inicialmente, levantamentos bibliográficos relativos ao ensino de Geografia, em especial documentos relativos à compreensão teórica e empírica que constitui o projeto internacional “Nós propomos!”, baseando-se em autores como Paulo Freire (1991), Milton Santos (1987; 1994; 2000) e Sérgio Claudino (2011;2014;2019).

No que se refere ao levantamento documental, o mesmo ocorreu em organismos educacionais, como os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino da educação básica e as documentações da secretaria municipal de educação de Caicó, além da secretaria estadual de educação, buscando saber, principalmente, se estes documentos possuem correlação com alguns dos princípios discutidos pelo projeto internacional “Nós propomos!”.

Também foram realizadas pesquisas quantitativas e qualitativas com gestores da educação, docentes de Geografia da Educação básica, discentes da Licenciatura em Geografia do Centro de Ensino Superior do Seridó - UFRN, onde se buscou compreender se há uma da relação da formação e atuação destes educadores com uma Geografia que se relacione com os princípios do projeto internacional “Nós propomos”.

Aprofundando ainda mais o projeto em suas concepções teórico-metodológicas, o projeto “Nós propomos!” investigou, ainda, as possibilidades de transformação dos objetivos curriculares do mesmo em conteúdos didáticos, objetivando fomentar a participação política e cidadã, possibilitando transformar os alunos e alunas em cidadãos livres, autônomos e críticos, a partir de atividades e ações que possibilitem estimular a formação cidadã dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento social e espírito (Claudino, 2014).

Finalmente destacou-se, ainda sobre a aplicabilidade das concepções metodológicas do “Nós Propomos!”, a utilização de relevantes elementos para a análise social e espacial geográfica, como os trabalhos de campo ou investigações in situ, favorecendo a pluralidade de processos de ensino-aprendizagem, desenvolvendo a competência social e cidadã durante as aulas alusivas à ciência Geográfica, em consonância com a realidade dos alunos e professores.

Resultados e discussões

Na pesquisa em tela, tornou-se possível realizar a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos na Educação básica seridoense, particularmente nas Escolas da Rede Estadual denominadas “ Antônio Aladim de Araújo”, localizada no bairro Boa Passagem, na Zona Norte urbana caicoense e “Zuza Januário”, localizada no bairro Barra Nova, na Zona Oeste urbana caicoense, a partir da utilização das bases teórico-empíricas críticas e cidadãs do projeto internacional “Nós Propomos!”.

Assim, a partir da articulação da aplicação da presente pesquisa com a licenciatura em Geografia do CERES – UFRN, possibilitou, ao futuro docente, uma maior capacidade de utilizar os conhecimentos geográficos para uma compreensão crítica e cidadã do espaço.

Embora ocorreram dificuldades para a utilização, dos documentos basilares para o funcionamento das instituições de ensino básico destacadas na pesquisa, possibilitarem relações com as bases teórico-empíricas do projeto internacional “Nós propomos!”, foi possível constituir possibilidades teóricas e empíricas de transformação, dinamicidade e formação cidadã a partir dos processos de ensino-aprendizagem propiciados pelas bases teóricas e empíricas do projeto internacional “Nós propomos!”.

Logo, um projeto internacional de grande êxito, como o “Nós propomos!”, pode ajudar fortemente nesse processo de discussão sobre os desafios trazidos pelo atual período histórico, uma vez que, com o avanço técnico-cientifico-informacional do atual período globalizante (SANTOS, 1994) e a respectiva difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, tornou-se possível dialogar com os agentes envolvidos neste projeto internacional em diferentes partes do mundo, propiciando um aprofundamento eficaz nas discussões geográficas para a educação básica, sendo uma importante ferramenta para a constituição de uma cidadania plena para os estudantes e professores.

Desta forma, a presente pesquisa contribuiu para consolidar como a constituição de uma educação geográfica cidadã, auxiliando a constituir efetivos avanços sociais nas escolas caicoenses envolvidas no presente trabalho.

Considerações finais

A partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa, foi possível realizar a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos na Educação básica seridoense, particularmente nas Escolas da Rede Estadual denominadas “ Antônio Aladim de Araújo”, localizada no bairro Boa Passagem, na Zona Norte urbana caicoense e “Zuza Januário”, localizada no bairro Barra Nova, na Zona Oeste urbana caicoense, a partir da utilização das bases teórico-empíricas críticas e cidadãs do projeto internacional “Nós Propomos!”.

Além disso, foi possível compreender se a licenciatura em Geografia do CERES – UFRN possibilita ao futuro docente uma maior capacidade de utilizar os conhecimentos geográficos para uma compreensão crítica e cidadã do espaço, possibilitando relações com as bases teórico-empíricas do projeto internacional “Nós propomos!”.

Logo, a partir desta trajetória metodológica, foi possível constituir possibilidades teóricas e empíricas de transformação, dinamicidade e formação cidadã a partir dos processos de ensino-aprendizagem propiciados pelas bases teóricas e empíricas do referido projeto educacional internacional.

E finalmente, busca-se compreender o possível diálogo entre o projeto “Nós propomos!” e os pressupostos curriculares da licenciatura em Geografia do CERES – UFRN, possibilitando, ao futuro docente de Geografia, uma maior capacidade de utilizar os conhecimentos geográficos para uma compreensão crítica e cidadã do espaço, contribuindo para a respectiva realização de interseções entre cotidiano e conteúdos geográficos, a partir da identificação de problemas locais, discussão e

propostas de alternativas de soluções com práticas espaciais cidadãs, consolidando, portanto, o processo de formação do conhecimento geográfico dos alunos em práticas espaciais cidadãs.

Desta forma, o trabalho em tela e suas respectivas ações contribuíram para uma melhor aplicabilidade dos conteúdos geográficos na Educação básica nas instituições de ensino caicoense envolvidas, na medida em que constituíram esta relação entre o projeto “Nós propomos!” e a compreensão geográfica que leve o futuro docente a utilizar os conhecimentos geográficos para uma compreensão crítica e reflexiva do mundo em que vivemos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, **Plano Nacional da Educação**, Regulamentada pela lei 13.005/2014, Brasília, 2014.

CLAUDINO, S.. **Projeto "Nós Propomos!"**: Inovação e Cidadania na Educação Geográfica. 2011. Disponível em: http://www.igot.ulisboa.pt/projeto-nos-propomos/. Acesso em 05.mai.2021.

CLAUDINO, S.. **Escola, educação geográfica e cidadania territorial**. Scripta Nova, n. 496, v. 9, p. 1-10, 2014. Disponível em: https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14971/18408. Acesso em: 09 mar. 2026.

CLAUDINO, S.. O Projeto Nós Propomos! : Construir uma comunidade melhor com os alunos. **Revista Galega de Educación**, n. 69, p. 72-77, 2017.

CLAUDINO, S.. Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania: O projeto Nós Propomos. In: VEIGA, F H. (Coord.) **O ensino na escola de hoje.** Teoria, investigação e aplicação. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. p. 265-303.

CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M., DOMENECH, M. A. R. **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, 2019.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio-construtivista, Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, São Paulo: Papirus. 2013.

CLEMENTE, F. A importância do Projeto Nós Propomos para uma cidadania participativa. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, *[S. l.]*, v. 6, n. 11, p. 17–26, 2020. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2461. Acesso em: 9 mar. 2026.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (org). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, P. **Educação na cidade.** São Paulo, Cortez, 1991.

LEFEBVRE, H, **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, C. M. C.. Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos! : a experiência do Distrito Federal. In: CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M., DOMENECH, M. A. R. **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, 2019. p. 42-57.

PORTELA, M. O. B. ALENCAR, J. J. de. O estudo dos espaços públicos: propostas para o ensino de Geografia e cidadania. In: CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M., DOMENECH, M. A. R. **Geografia, Educação e Cidadania.** Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, 2019. p. 642-654.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**, São Paulo, Nobel, 1987.

SANTOS, M. **A Urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, M. **Técnica-Espaço-Tempo**: Globalização e Meio Técnico-Científico- Informacional, São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único a consciência universal, Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, A. B. e S.; RODRIGUES, U. B. “Nós propomos!” Cidade de Goiás – GO / Brasil: construção do pensamento geográfico dos alunos para a atuação cidadã. In: In: CLAUDINO, S; SOUTO, X. M., DOMENECH, M. A. R. **Geografia, Educação e Cidadania.** Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, 2019. P. 16-27.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construímos uma Educação Geográfica para a Cidadania Participativa: O caso do Projeto Nós Propomos! **Revista Signos Geográficos,** Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, 1, p. 1-16, 2019.

O ALUNO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA: contextos educacionais e o desenvolvimento de objetos pedagógicos para a inclusão escolar

Marcus Vinícius Albrecht Anversa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
marcus.anversa@int.gov.br

João Pedro Batista do Nascimento
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
batistan.joaopedro@gmail.com

Introdução

> A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2003, p.31).

Hodiernamente, encontram-se em execução muitos trabalhos realizados por diversos indivíduos e instituições, voltados à inclusão, os quais perpassam décadas. Trata-se de um movimento em prol da inclusão social por meio da educação, fruto de uma visão amadurecida acerca da cidadania e da democracia. As tecnologias educacionais direcionadas a essa realidade fazem parte desse contexto, no qual as Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs) não podem se furtar ao seu envolvimento, especialmente as públicas, que têm intrínseco o papel social de fornecer serviços e produtos de qualidade que propiciem transformação social de forma inclusiva.

Especialistas da Educação, como Berbat e Zapparoli (2013), situam o papel da inclusão no ambiente escolar como parte genuína de movimentos de proporções maiores, como os dos direitos humanos e da inclusão social das pessoas que sofreram ou sofrem discriminações devido à sua trajetória histórica, cultura, etnia, classe social, gênero, deficiência, credo, entre outros fatores. Sendo assim, a proposta do desenvolvimento de tecnologias educacionais voltadas à inclusão contribui para a ampliação das oportunidades de socialização das pessoas de diferentes camadas sociais e culturais, especialmente aquelas com deficiência, possibilitando que todos se confrontem com variadas situações e, assim, promovendo crescimento mútuo nos diversos aspectos e desafios que envolvem a prática da cidadania. Portanto, “permitir a interação social do aluno em situação de inclusão é permitir-lhe o acesso à cultura e à cidadania” (Berbat; Zapparoli, 2013, p.12).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido como Condições do Espectro Autista, constitui um conjunto de transtornos do neurodesenvolvimento. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, caracteriza-se por alterações na interação social e na comunicação, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses. Os problemas de longo

prazo podem incluir dificuldades na execução de tarefas diárias, criação e manutenção de relacionamentos e manutenção de uma atividade profissional (Comer, 1996).

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira o ensino de Geografia pode contribuir para a inclusão de estudantes com TEA por meio do desenvolvimento e da aplicação de objetos pedagógicos inclusivos? Parte-se da hipótese de que a articulação entre metodologias ativas, tecnologias assistivas e a perspectiva espacial própria da Geografia constitui um campo estratégico para a inclusão escolar.

Estigmas, Barreiras e Necessidades

Embora o autismo não seja uma novidade na medicina, ainda é cercado por desinformação e preconceito. Muitas vezes, pessoas com TEA são vistas equivocadamente como mal-educadas, rebeldes ou desrespeitosas. Crianças com TEA podem sofrer processos de exclusão progressiva que as isolam da vida social. Na perspectiva da família da pessoa com autismo, segundo Sprovieri e Assumpção Jr. (2001), a presença de um membro com TEA afeta todo o sistema familiar, dificultando o equilíbrio emocional de seus integrantes. Para os autores, a limitação de um membro pode provocar mudanças nas relações sociais da família, podendo inclusive interromper determinadas dinâmicas. Consequentemente, a comunicação no interior da família pode tornar-se menos clara, gerando maior nível de estresse. Essa situação agrava-se ao se observar o quantitativo de pessoas com TEA no Brasil. O Censo Demográfico 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou aproximadamente 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA, sendo a primeira vez que o levantamento censitário incorporou essa informação.

Conforme prevê a legislação brasileira, o direito de acesso ao ensino constitui exercício de cidadania. O cidadão, independentemente de sua condição física, psicológica, moral, econômica ou social, tem assegurado pelo Decreto nº 6.094/2007 o direito de usufruir os espaços educacionais municipais, estaduais e federais. Entretanto, tal garantia não assegura, por si só, que todos os educadores estejam preparados para auxiliar adequadamente esses estudantes em seu processo educativo. Desde a Portaria nº 1.793/1994, recomenda-se que os cursos de licenciatura incluam disciplina específica voltada aos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades educacionais especiais. Nessa formação, futuros docentes devem discutir estratégias para lidar com estudantes com deficiência, preparar materiais adaptados e desenvolver suas potencialidades e habilidades.

Com relação à inclusão de crianças com TEA no ensino regular, Lazzeri (2010) afirma ser necessário analisar cada caso, pois nem todos se encontram preparados para usufruir plenamente do ambiente escolar comum. Kupfer et al. (2005) também ponderam que algumas crianças podem sentir-se ameaçadas por estímulos excessivos, como ruídos e interações intensas, o que exige organização pedagógica cuidadosa. Entretanto, como bem expõe Élida Praça (2011)

> Mas inclusão não é proporcionar escola para todos? Por que há então a necessidade de avaliar quem pode ou não frequentar a escola regular?
>
> [...]
>
> Qualquer escola pode matricular um aluno especial, mas nem todas têm condições para mantê-los neste espaço escolar ou não estão preparadas para desenvolver as habilidades destes alunos, por isso é necessário refletir que a inclusão perpassa a ideia de uma simples matrícula, é necessário a permanência deste aluno especial e que ele consiga se desenvolver, aprender e conquistar seu espaço e respeito não só no ambiente escolar como também na sociedade'.

Constata-se, portanto, a existência de múltiplos desafios na inclusão das pessoas com deficiência, entre elas aquelas com TEA. Isso remete à necessidade de contínuo investimento em pesquisa, desenvolvimento e aperfeiçoamento de métodos pedagógicos, tecnológicos e sociais que promovam a superação de barreiras e preconceitos.

Educação Inclusiva e o Papel do Ensino da Geografia

No contexto da Geografia, destaca-se o papel dessa ciência na formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, permitindo que os alunos compreendam e interpretem fenômenos socioespaciais e resolvam problemas da vida social — condição fundamental para o exercício da cidadania. No caso do estudante com TEA, Nascimento (2020) observa que

> O ensino de Geografia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades funcional-sociais, auxiliando na superação de dificuldades relacionadas à sequenciação, extensão e conexão de fatos e fenômenos, identificação de semelhanças e diferenças, organização espacial, localização e deslocamento em relação ao meio, bem como compreensão de regras escolares e sociais.

Para o estudante com TEA, estabelecer relações pode ser mais complexo, uma vez que o transtorno compromete principalmente aspectos da comunicação e da interação social. Nesse contexto, o docente assume papel fundamental como mediador. Conforme Silva (2019), o profissional que atua com esse público assemelha-se a um intérprete, buscando recursos que orientem, traduzam e ressignifiquem elementos comuns a todos.

Dentre as ICTs, destacam-se as universidades públicas na proposição de metodologias ativas e diversificadas, isto é, de acordo com Moran (2018), um modo de ensino diferente do tradicional, que é centrado no professor, em que o aluno assume ou divide o protagonismo com quem transmite o conhecimento, como práticas pedagógicas, incluindo o uso de objetos e materiais como recursos didáticos para proporcionar inclusão aos alunos com TEA.

No contexto da Geografia que, conforme exposto anteriormente, é uma ciência que auxilia a compreender o mundo ao redor. Nascimento (2020) argumenta que ‘'os alunos com autismo

precisam de recursos e estratégias apropriadas de ensino e aprendizagem''. Desse modo, há abordagens didático-pedagógicas e estratégias que podem auxiliar o docente a proporcionar uma Geografia mais acessível e inclusiva aos alunos portadores do TEA, uma vez que através delas ‘'é possível que o aluno entenda melhor o lugar onde habita e a sua articulação com os demais espaços, fazendo um estudo do local com o global'' (Brinco, 2023). Com isso é estimulado o aprendizado do discente abordando a concepção do ‘'Eu'', de pertencimento, identidade e de senso de comunidade, além das noções de lugar, mundo e concepções sobre aspectos da natureza.

Yazana Guaresi (2024) propõe um material sensorial para uso em aulas de escala geográfica para ser utilizado por estudantes portadores do TEA do ensino fundamental, mais precisamente em seus anos finais. Consiste em um material têxtil de fácil manuseio e alta durabilidade que permite que sejam feitos objetos pedagógicos que abordem as diferentes escalas geográficas do cotidiano e da realidade do aluno. Este parte da concepção pessoal e particular do ‘'Eu'', isto é, do aluno enquanto indivíduo e algumas características como nome, cor dos olhos e dos cabelos, aumentando gradativamente a escala, passando pela sua casa, seu bairro, município, estado região, país, continente e, por fim, o globo terrestre.

Reges e Ramos (2024) propõem, como recurso pedagógico inclusivo no ensino de Geografia para alunos autistas do ensino fundamental, uma maquete sensorial destinada a desenvolver noções de espaço e diferentes conceitos geográficos, como bacias hidrográficas, planícies costeiras e aluviais, bem como a distinção entre áreas urbanas, agropecuárias e agrícolas. O material combina cores variadas, que destacam visualmente os elementos da representação, com alto-relevo e rugosidade, que exploram a dimensão tátil. Dessa forma, a maquete estimula o aspecto sensorial e promove a inclusão, incentivando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Produtos Pedagógicos Desenvolvidos e Registrados

Na criação dos produtos assistivos, o Instituto Nacional de Tecnologia (INT), por exemplo, priorizou a utilização de materiais alternativos — madeira, tecido, plástico e materiais acessórios — facilitando sua inserção no processo produtivo e ampliando a possibilidade de transferência tecnológica.

No campo dos produtos intangíveis, foram desenvolvidos softwares, jogos e animações virtuais, visando ampla replicação e acessibilidade.

De modo geral, os objetos pedagógicos buscam desenvolver habilidades de coordenação motora e apoiar o aprendizado infantil sobre cores, formas, letras, números, horários, profissões e atividades. Contribuem para a construção das noções de espaço e tempo, estimulam os sentidos e servem de suporte às atividades de psicomotricistas, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e familiares.

Entre os exemplos destacam-se:

a) **DI 7102702-5 - Jogo de Atenção Conjunta (INT):** é um objeto pedagógico através do qual são utilizadas imagens figurativas do dia a dia. Há imagens que podem ser percorridas pelo próprio usuário ou pelo orientador, promovendo habilidades como: atenção compartilhada,

triangulação do olhar, coordenação óculo manual, coordenação motora fina, conhecimento de cores e formas. Exercícios podem ser solicitados com os elementos da paisagem, explorando outros temas, entre eles, próprios da Geografia. Na figura 1 temos a visualização do Jogo de Atenção Conjunta.

Figura 1: Jogo de Atenção Conjunta



Fonte: INT, 2016.

b) **BR 10 2014 019263-8 - PÉ-YARA — Mapa Tátil do Amazonas (UFAM)**: consiste em um recurso didático inclusivo baseado na construção de um tabuleiro com o mapa do Estado do Amazonas, no qual os municípios são representados por blocos rígidos de madeira que se encaixam como um “quebra-cabeça”. Cada bloco corresponde ao perímetro real do município e pode ser associado a fichas contendo seu nome e informações descritivas. O material conta ainda com a possibilidade de interação remota, por meio de tablet via Bluetooth. Além de favorecer a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, o recurso se mostra eficaz para estudantes com TEA, pois apresenta regras claras, objetivos definidos e promove interação concreta. O uso de blocos físicos e texturas auxilia no desenvolvimento da percepção espacial, contribuindo para maior engajamento e inclusão no processo de aprendizagem de Geografia.

Como se trata de um jogo oferece regras claras, objetivos definidos e interação concreta, algo que facilita o engajamento de estudantes com TEA. Os usos de blocos físicos e texturas ajudam na compreensão espacial.

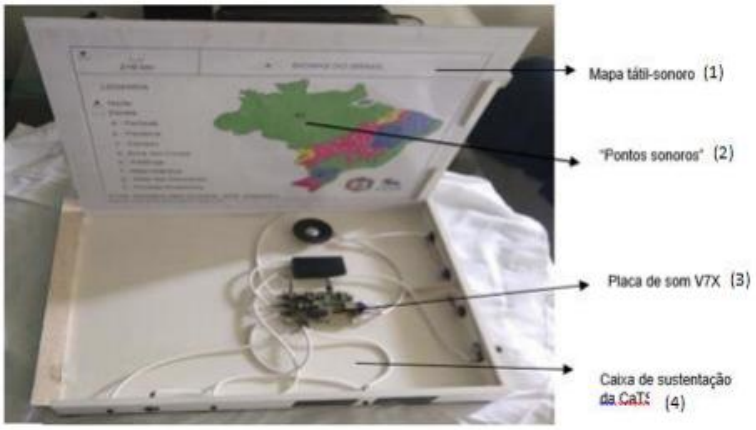
Figura 2: PÉ-YARA - Mapa Tátil do Amazonas



Fonte: UFAM, 2014.

c) **BR 10 2019 023969-7 - Caixa Tátil-Sonora (CaTS) / Mapa Tátil Sonoro (UFF): é** uma Caixa Tátil-Sonora (CaTS) que promove o auxílio para usuários com deficiência visual através da união dos sentidos do tato e da audição, para qual é confeccionada uma caixa tátil, que compreende uma caixa de madeira, uma placa de som V7X e um mapa tátil de lâmina de PVC com diversos pontos sonoros que, ao serem acionados, transmitem o som correspondente ao que o referido ponto tátil representa. O recurso é multissensorial (tátil + auditivo), o que pode beneficiar estudantes no espectro que aprendem melhor com estímulos combinados. O fato de haver feedback imediato (som ao toque) ajuda a manter a atenção e reforça a associação espacial. Podem ser adaptados para ensinar rotinas de localização, mapas da escola, do bairro ou de regiões maiores, trabalhando com a noção de espaço com os seus elementos naturais e humanos.

Figura 3: Caixa Tátil-Sonora (CaTS) / Mapa Tátil Sonoro



Fonte: UFF, 2019.

Panorama das Empresas de Brinquedos e Jogos Potenciais na Produção de Produtos Pedagógicos Inclusivos no Brasil

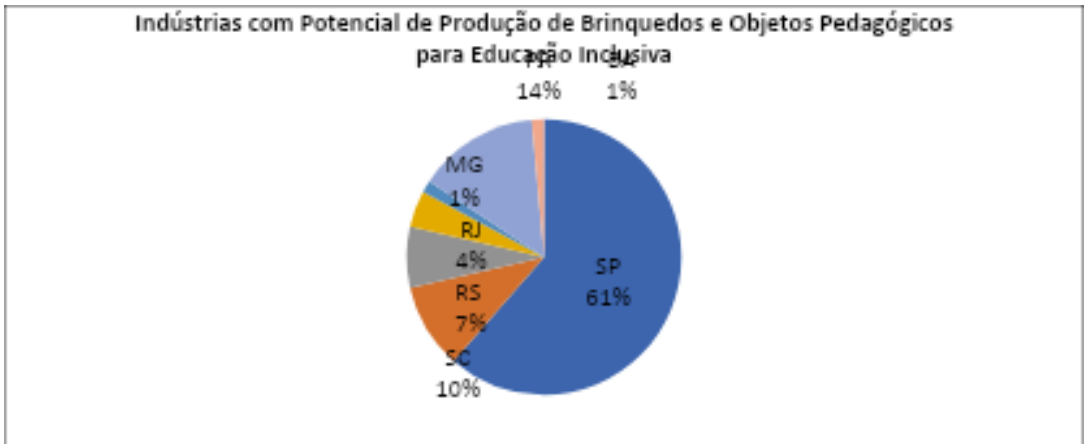
Com o objetivo de apresentar um panorama do setor de brinquedos e jogos no Brasil, o INT realizou prospecções junto a empresas instaladas no país com potencial para produzir materiais pedagógicos inclusivos.

A maioria das 70 empresas identificadas é composta por pequenas organizações familiares. Observou-se que diversas atuam predominantemente na comercialização de tecnologias assistivas importadas, apresentando limitada incorporação de práticas sistemáticas de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I). A conjuntura econômica adversa desde 2014 também impactou negativamente o setor.

Podemos visualizar a distribuição territorial dessa indústria no Brasil no total de 70 empresas apuradas na figura 4.

A distribuição territorial dessas empresas evidencia concentração nas regiões Sudeste e Sul, acompanhando a geografia da infraestrutura científica e tecnológica brasileira. Tal padrão revela que a inclusão escolar, mediada por tecnologias assistivas, também sofre influência das desigualdades estruturais do território nacional.

Figura 4: Indústrias com Potencial de Produção de Brinquedos e Objetos Pedagógicos para Educação Inclusiva.



Fonte: INT, Organizado por Marcus Anversa, 2024.

Essa configuração reforça desigualdades socioespaciais históricas, uma vez que regiões com menor densidade tecnológica enfrentam maiores obstáculos na internalização e difusão de soluções assistivas. Assim, a inclusão escolar mediada por tecnologia não se desvincula das estruturas territoriais da economia do conhecimento no Brasil.

Considerações finais

O presente trabalho demonstrou a importância da educação inclusiva articulada às tecnologias assistivas na superação das barreiras enfrentadas por estudantes com TEA. Destacou-se o papel do docente de Geografia na promoção de metodologias ativas e no uso de objetos pedagógicos sensoriais que estimulem o pensamento espacial, o pertencimento territorial e a participação ativa do estudante. Apesar dos avanços observados, persistem limitações relacionadas ao acesso, à produção e à difusão dessas tecnologias, especialmente em função das desigualdades territoriais brasileiras. Nesse cenário, a articulação entre educação, ciência, tecnologia e política industrial revela-se estratégica.

A articulação entre ensino de Geografia, tecnologias assistivas e inovação tecnológica revela-se um campo estratégico não apenas para a inclusão escolar, mas também para a redução das desigualdades territoriais. Ao incorporar a perspectiva espacial na produção de recursos pedagógicos, amplia-se a possibilidade de construção de uma cidadania efetivamente inclusiva, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 4.

Referências

ANVERSA, M. V. A. **Geografia das Patentes e Inovações Tecnológicas com Base nos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) do Brasil.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

BERBAT, M. da C.; ZAPPAROLI, K. F. G. Estagiários como Mediadores na Inclusão em Educação. Rio de Janeiro: **Revista Nossos Meios**, Instituto Benjamin Constant – IBC, v. 55, n. 3, 2013. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/revistas/269-edicao-55-agosto-de-2013. Acesso em: 01 mai. 2025.

BRASIL. **Base de Dados de Patentes e Desenhos Industriais do INPI**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Propriedade Industrial, 2025.

BRASIL. **Censo Demográfico 2022**, Pessoas com Deficiência e Pessoas Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, Resultados Preliminares da Amostra. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Orçamento Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24/04/2007.** Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em Regime de Colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a Participação das Famílias e da Comunidade, Mediante Programas e Ações de Assistência Técnica e Financeira, Visando a Mobilização Social pela Melhoria da Qualidade da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União de 25/04/2007.

BRASIL. **Portaria Nº 1.793 de 1994 de 27/12/1994**. Inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Interagem com Pessoas com Necessidades Especiais. Brasília: Diário Oficial da União de 28/12/1994.

BRINCO, A. da S. **Geografia Escolar Inclusiva: Percepções, Experiências e Demandas de Docentes, de Alunos com Deficiência e de Licenciandos em Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Santa Maria: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2023.

COMER, R. J. **Fundamentals of Abnormal Psychology**. New York: Freeman, 1996.

GUARESI, Y. **Geografia Inclusiva na Produção de Material Sensorial de Escala Geográfica para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dos anos Finais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2024.

KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. **Travessias:** Inclusão Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LAZZERI, C. **Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e Psicose: Das Políticas Educacionais ao Sistema de Ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2010.

MANTOAN, M. T. E**.** Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, J. BACICH, L. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática.** Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2018.

NASCIMENTO, F. S. K. B. **Ajude-nos a Compreender o Espaço Geográfico - Manual Pedagógico com Orientações ao Professor de Aluno com Autismo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia). Caicó: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2020.

PRAÇA, É. T. P. de O. **Uma Reflexão Acerca da Inclusão de Aluno Autista no Ensino Regular.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Juiz de Fora: Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2011.

REGES, E. da S.; Ramos, TIBÚRCIO, V. M. **Maquete Como Recurso Didático para Inclusão no Ensino da Geografia**. São Paulo: Revista da Educação Inclusiva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, v. 1.,11 p. 2024.

SILVA, J. B. **O Papel do Ensino de Geografia no Processo de Inclusão do Autista na Educação Infantil.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Maceió: Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, 2019.

SPROVIERI, S. H. S.; ASSUMPÇÃO JR, F. B. Dinâmica familiar de crianças autistas. São Paulo: **Arquivos de Neuro-Psiquiatria,** v. 59, n. 2A, 2001.

VULNERABILIDADE E RISCO SOCIOAMBIENTAL: cartografia social como estratégia de educação ambiental para redução de riscos na sub-bacia hidrográfica Sarandi, Minas Gerais

Rosangela Bitencourt
Pontifícia Universidade Católica de Minas
bitencourt.rosa15@gmail.com

Dirley dos Santos Vaz
Pontifícia Universidade Católica de Minas
dirley.vaz@educacao.mg.gov.br

Introdução

O processo de urbanização brasileiro, marcado por crescimento acelerado e desigual, produziu territórios caracterizados por vulnerabilidades socioambientais que ampliam a exposição da população a riscos ambientais urbanos. Áreas de ocupação irregular, frequentemente localizadas em encostas, fundos de vale e margens de cursos d'água, associam condições geomorfológicas desfavoráveis a déficits habitacionais, de infraestrutura e de serviços públicos, configurando cenários propícios à ocorrência de desastres relacionados a eventos hidrometeorológicos.

Nesse contexto, a educação ambiental crítica apresenta-se como uma ferramenta fundamental para promover a compreensão dos processos socioambientais, fortalecer a participação comunitária e subsidiar estratégias de redução de riscos e de preparação para desastres. A cartografia social, como metodologia participativa, permite integrar saberes locais e científicos, favorecer a leitura crítica do território e mobilizar atores sociais na identificação de vulnerabilidades e na construção coletiva de alternativas de mitigação.

A cartografia social (CS), nesse sentido, constitui um instrumento valioso para a promoção de uma educação ambiental crítica e reflexiva, na medida em que viabiliza a produção de mapas capazes de incorporar percepções, memórias e práticas sociais da população da área cartografada. De acordo com Nascimento, Oliveira e Borba (2024), torna-se necessária a promoção da auto-representação de grupos historicamente destituídos de cidadania e tradicionalmente colocados à margem da cartografia hegemônica. Nessa direção, a construção de uma cartografia amparada pelo olhar do sujeito que vive o lugar, com práticas sociais ativas na afirmação identitária e na memória local, contribui para fortalecer territorialidades e qualificar o reconhecimento de riscos e perigos inerentes ao cotidiano.

Para Gomes (2017, p. 97), a CS é mais do que uma representação: trata-se de um processo de construção de representações do lugar, pelo olhar do sujeito que nele vive, em sua multiplicidade de práticas e ações, no qual "(...) envolve percepção, concepção e representação". No campo da educação ambiental, a CS pode favorecer a conscientização e a incorporação de atitudes, valores e conhecimentos na prática cidadã, crítica e reflexiva. Por se tratar de metodologia ativa, as atividades

em CS vão além da memorização de elementos cartográficos: seu potencial político reside em considerar a percepção comunitária no processo de representação do lugar, favorecendo a formação de leitores críticos da realidade socioespacial (Gomes, 2017).

Ao explorar a cartografia social no contexto escolar, destaca-se a importância do envolvimento dos estudantes no processo de mapeamento. Isso não apenas promove a compreensão prática de conceitos geográficos, como também estimula o pensamento crítico ao incentivar a análise e o questionamento de questões sociais, políticas e ambientais do entorno (Nascimento; Oliveira; Borba, 2024, p.7).

Reconhecer e representar o local — entendido como lugar de sentidos e vivências internalizados por processos históricos, sociais e culturais — relaciona-se à afirmação do lugar e à construção de cidadania. O acesso a direitos sociais, civis e políticos torna-se ainda mais relevante quando articulado ao reconhecimento de perigos e à gestão de riscos ambientais. Nessa perspectiva, as áreas urbanas concentram a reprodução da vida social e o fluxo de pessoas em busca de oportunidades, mas também reúnem processos que expõem populações a riscos que podem ameaçar a própria vida humana, sobretudo entre grupos com menor capacidade de prevenção, resposta e recuperação em contextos de desigualdade socioespacial. Assim, a construção de práticas de educação ambiental voltadas à redução de riscos em áreas urbanas constitui uma estratégia pertinente para ampliar a segurança socioambiental.

Neste sentido, as áreas urbanas tornam-se territórios onde se concentra a reprodução da vida social. É nas áreas urbanas que se concentra o fluxo de pessoas em busca de novas possibilidades. Em paralelo, temos observado eventos e processos que colocam em risco a própria vida humana, nomeadamente daqueles que têm menor capacidade de se adequar aos desígnios do capitalismo neoliberal e da globalização seletiva e excludente. Essas áreas urbanas tornam-se centros de destaque para a construção de uma nova educação ambiental voltada à redução de riscos.

Este artigo apresenta uma proposta metodológica de educação ambiental baseada em cartografia social, desenvolvida para o Morro dos Cabritos, localizado no município de Contagem (MG), na sub-bacia hidrográfica do córrego Sarandi. O território estudado é marcado por ocupação irregular, baixa presença de políticas públicas, déficits no saneamento básico e alta suscetibilidade a processos erosivos e a movimentos de massa, conforme evidenciado durante eventos de chuvas intensas ocorridos em janeiro de 2020.

O objetivo geral do trabalho é desenvolver e apresentar uma proposta metodológica para uma oficina de cartografia social, voltada ao reconhecimento de riscos socioambientais e à construção participativa de estratégias de redução de vulnerabilidades. Como objetivos específicos, buscou-se: (i) caracterizar as condições de risco e vulnerabilidade do Morro dos Cabritos a partir de atividade de campo e revisão bibliográfica; (ii) elaborar fundamentação teórica e material orientador sobre riscos ambientais urbanos e cartografia social; e (iii) estruturar uma proposta de sequência didática participativa para mobilização comunitária e produção de mapas sociais.

Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de ampliar iniciativas de educação voltadas à redução de riscos de desastres em contextos urbanos vulneráveis, promovendo abordagens que valorizem o conhecimento local, fortaleçam os vínculos territoriais e estimulem o protagonismo comunitário na gestão de riscos. A proposta metodológica aqui apresentada constitui

uma contribuição para o campo da educação ambiental crítica e da gestão participativa de riscos, podendo ser adaptada e replicada em outros territórios com características semelhantes.

O artigo está organizado em cinco seções: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos, resultados e discussão, e conclusões.

A Área de estudo: O Morro dos Cabritos

A comunidade denominada Morro dos Cabritos localiza-se em uma elevação natural do terreno, entre os bairros Colorado e Morada Nova, no município de Contagem (MG). Segundo França Jr. (2019), a região foi ocupada a partir da segunda metade da década de 1980. Os limites da comunidade são definidos pelas Ruas G, D e F e pela Avenida 2, conforme a Figura 1.

Figura 1: Limite geográfico do Morro dos Cabritos – Contagem (MG)



Fonte**:** Elaborado pelos autores (2025).

A região está inserida no Complexo Belo Horizonte, com domínio de litologias associadas ao conjunto granito–gnaisse–migmatítico e a granulitos (Parizzi et al., 2010). As rochas aflorantes são antigas, de idade pré-cambriana, com predominância de granitóides e gnaisses, além de minerais como quartzo e feldspato. Diques básicos podem ser reconhecidos em campo pela morfologia linear, formando espigões de médio porte e associados ao desenvolvimento de solos espessos, argilosos

e avermelhados. Também ocorrem blocos soltos de anfibolitos e de rochas básicas vesiculares na região do Morro dos Cabritos (Figura 2).

O crescimento urbano de Contagem, impulsionado por sua posição estratégica como polo industrial, tem ocasionado mudanças significativas no relevo e na cobertura da terra, como desmatamento, terraplenagens e ocupações irregulares, processos que podem intensificar fragilidades ambientais e riscos associados.

Figura 2: Blocos soltos de anfibolitos e rochas básicas vesiculares na região do Morro dos Cabritos



Fonte: Imagens registradas pelos autores na aula atividade de campo (2024).

Vulnerabilidade e fragilidade Social

Segundo dados do IBGE (2010), o município de Contagem apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,756, classificado como de nível médio. Quando se observa a dimensão Educação, o desempenho é inferior, situando-se em nível baixo. Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,6 reforça as desigualdades que afetam o acesso a oportunidades e condições de bem-estar.

Trata-se de um território marcado por vulnerabilidade social, associada à baixa presença histórica de políticas públicas (especialmente de saneamento) e a condições do relevo que favorecem processos erosivos. Durante a atividade de campo, foram observadas dificuldades na coleta de resíduos e na suscetibilidade a instabilidades de encostas, aspectos que elevam o risco de danos em períodos chuvosos.

Essas condições repercutem no padrão construtivo e nas condições das moradias. Embora muitas edificações sejam em alvenaria, parte delas carece de soluções estruturais adequadas para resistir a processos de movimentação de massa, mesmo de menor magnitude (Figura 3), o que amplia a exposição a danos e perdas.

Figura 3: Ocupações irregulares na região do Morro dos Cabritos



Fonte: Imagens registradas pelos autores na aula atividade de campo (2024)

Em janeiro de 2020, o Morro dos Cabritos foi severamente impactado por chuvas intensas, com ocorrência de deslizamentos que destruíram residências. Na ocasião, a Defesa Civil classificou 22 imóveis como condenados, em razão do elevado risco de desabamento e da localização em áreas de instabilidade. De acordo com a Prefeitura de Contagem (2020), aproximadamente 400 pessoas residiam na localidade em condições de risco, diante da possibilidade de deslizamentos associados à recorrência de chuvas.

Desde então, intervenções foram executadas e/ou permanecem em implementação, com o objetivo de reduzir a recorrência de danos. Entre as ações relatadas pela Prefeitura, destacam-se a limpeza da área, a proteção superficial do solo com tramas, a instalação de paliçadas em trechos com marcas de erosão para contenção e dissipação da energia do escoamento, a revegetação por meio de plantio de mudas e obras de infraestrutura, como muros de arrimo e melhorias viárias no entorno do morro (Figura 4), com impacto esperado na mobilidade e na segurança local.

Figura 4: Intervenções sendo realizadas pela prefeitura local



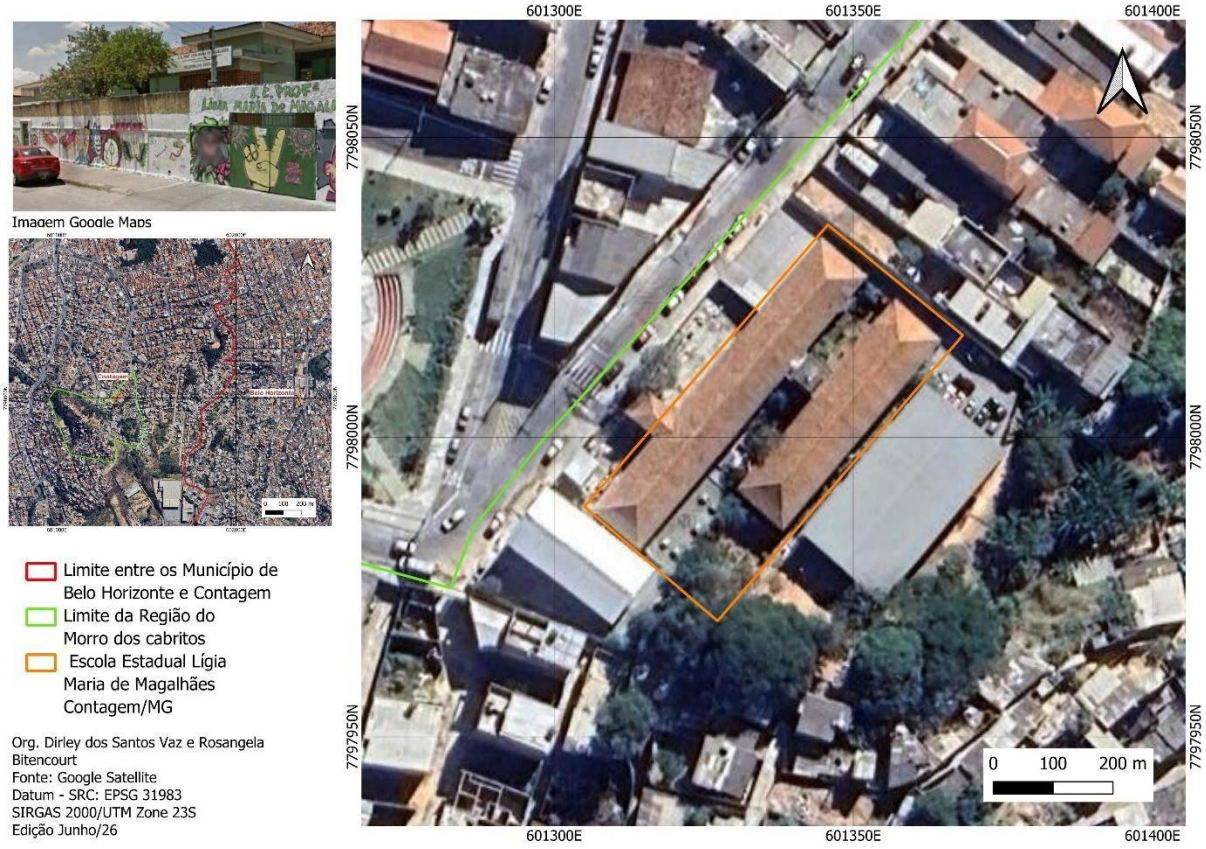
Fonte: Imagens registradas pelos autores na aula atividade de campo (2024)

Esse cenário evidencia como condições socioeconômicas e déficits de infraestrutura podem amplificar vulnerabilidades e desigualdades. Nesse contexto, a cartografia social pode contribuir para tornar visíveis as assimetrias territoriais, apoiar a identificação de pontos críticos e estimular processos coletivos de reflexão e mobilização em torno da redução de riscos.

A importância das Escolas

Na região, encontra-se a Escola Estadual Professora Lígia Maria de Magalhães (Figura 5), instituição que pode desempenhar um papel estratégico na articulação entre a educação, o território e a redução de riscos socioambientais.

Figura 5: localização da Escola Estadual Lígia Maria de Magalhães - Contagem/MG



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

As escolas podem contribuir para mitigar vulnerabilidades ao atuarem como espaços de educação e socialização, promovendo o desenvolvimento de habilidades, a construção de conhecimento e o fortalecimento de vínculos comunitários. Em contextos em que os indicadores educacionais são inferiores, a escola também pode funcionar como núcleo de mobilização e circulação de informações, favorecendo práticas de educação ambiental crítica e ações de preparação comunitária, como o reconhecimento de áreas de risco, a definição de rotas seguras e o estímulo à participação em estratégias locais de redução de danos.

Procedimentos metodológicos

A metodologia deste trabalho articula uma abordagem qualitativa e de caráter aplicado, organizando-se em três eixos interdependentes: (i) atividade de campo para caracterização territorial e identificação de vulnerabilidades; (ii) revisão bibliográfica sistemática sobre riscos socioambientais e cartografia social; e (iii) elaboração de proposta de oficina participativa de cartografia social para o reconhecimento e a redução de riscos no Morro dos Cabritos.

Atividade de Campo

A atividade de campo foi realizada em 15 de outubro de 2024, no âmbito de um trabalho integrador do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Tratamento da Informação Espacial da PUC Minas. O trabalho de campo seguiu um roteiro previamente planejado com base na análise de imagens de satélite (Google Earth Pro, 2024), de dados topográficos do município de Contagem e de relatórios da Defesa Civil sobre o evento de janeiro de 2020. Foram percorridos cerca de 3,5 km a pé, abrangendo diferentes setores do Morro dos Cabritos, desde a base até as porções mais elevadas da encosta.

Durante o percurso, adotaram-se os seguintes procedimentos:

a) Observação sistemática de feições geomorfológicas, processos erosivos, condições de ocupação, infraestrutura urbana e sistemas de drenagem, com base em ficha de campo;
b) Registro fotográfico georreferenciado de pontos de interesse, utilizando aplicativo de GPS em dispositivos móveis, com precisão média de 3 metros. Os pontos incluíram: áreas com processos erosivos ativos (sulcos, ravinas e voçorocas); moradias em situação de risco (proximidade de taludes, fundos de vale ou áreas com movimentação de massa); infraestrutura precária ou ausente (drenagem, pavimentação, contenções); e evidências de eventos pretéritos (cicatrizes de deslizamento, muros danificados, estruturas abandonadas);
c) Conversas com moradores, abordados de forma espontânea durante o percurso, com foco em aspectos relacionados ao tempo de residência no local, às experiências com eventos de chuva intensa, ao conhecimento sobre áreas consideradas perigosas e à participação em ações de prevenção ou preparação para desastres;
d) Coleta de coordenadas geográficas de pontos críticos para posterior análise em ambiente SIG e para a elaboração de material cartográfico de apoio à oficina.

Os dados coletados foram organizados em planilha eletrônica, vinculados às fotografias e compilados em um banco de dados geoespacial no software QGIS. Esse material subsidiou tanto a caracterização da área de estudo quanto a elaboração do conteúdo da oficina de cartografia social.

Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica foi conduzida entre agosto e novembro de 2024, com o objetivo de fundamentar teoricamente a proposta metodológica e atualizar o conhecimento sobre riscos socioambientais urbanos e sobre cartografia social participativa.

Foram consultadas as seguintes bases de dados: Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES, SciELO Brasil e repositórios institucionais de universidades brasileiras. A busca utilizou os seguintes descritores, isoladamente e em combinação: “risco ambiental urbano”, “vulnerabilidade socioambiental”, “cartografia social”, “educação ambiental crítica”, “prevenção de desastres”, “movimentos de massa”, “ocupação irregular” e “gestão de riscos”.

A análise priorizou a conceituação de risco, perigo, vulnerabilidade e fragilidade socioambiental; metodologias de cartografia social e participativa; experiências de educação ambiental voltadas à redução de riscos; e a caracterização de processos geomorfológicos em áreas urbanas.

O referencial teórico construído orientou tanto a fundamentação conceitual do artigo quanto a estruturação das atividades da oficina, articulando a educação ambiental crítica e a cartografia social como estratégias complementares de mobilização comunitária e de análise territorial.

Proposta de Oficina de Cartografia Social

Com base nos dados de campo e na revisão bibliográfica, foi elaborada uma proposta de oficina participativa de cartografia social voltada ao reconhecimento de riscos socioambientais e à construção coletiva de estratégias de prevenção e preparação para desastres no Morro dos Cabritos.

Esclarece-se que a oficina aqui apresentada constitui uma proposta metodológica a ser implementada em parceria com a Escola Municipal Professor Paulo Freire, localizada no entorno imediato do Morro dos Cabritos, e com a Associação de Moradores local. Assim, os resultados apresentados neste artigo referem-se à caracterização da área de estudo, à fundamentação teórico-metodológica da proposta e à estruturação das atividades, e não aos produtos efetivos da oficina.

Público-alvo e justificativa

A oficina será direcionada a três públicos complementares:

a) Estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Paulo Freire, selecionados por já possuírem repertório conceitual em Geografia e capacidade de abstração cartográfica, além de residirem no território ou em suas proximidades;
b) Professores da escola, que atuarão como mediadores das atividades e poderão incorporar a metodologia em suas práticas pedagógicas;

c) Representantes comunitários indicados pela Associação de Moradores local, incluindo lideranças locais, agentes comunitários de saúde e moradores com longo tempo de residência, que trazem a memória dos processos históricos de ocupação e das vivências relacionadas a eventos críticos.

A opção por envolver estudantes, professores e comunidade busca fortalecer vínculos entre escola e território, ampliar o alcance das ações educativas e promover trocas intergeracionais

Cronograma Previsto

A oficina será realizada em cinco encontros presenciais de três horas cada, totalizando 15 horas de atividades, distribuídas ao longo de cinco semanas consecutivas. Cada encontro ocorrerá no espaço da escola, com infraestrutura adequada (salas amplas, mesas para trabalho em grupo e acesso a materiais como papel *kraft*, canetas coloridas, imagens impressas e um projetor multimídia).

Cronograma proposto:

- Encontro 1 (semana 1): apresentação da proposta, contextualização teórica e análise histórica de eventos hidrometeorológicos;
- Encontro 2 (semana 2): mapeamento coletivo de áreas de risco e aula de campo guiada no território;
- Encontro 3 (semana 3): construção de mapas temáticos e produção de símbolos para legenda de riscos;
- Encontro 4 (semana 4): mapeamento participativo de soluções e estratégias de redução de danos;
- Encontro 5 (semana 5): debate final, sistematização dos mapas sociais e elaboração de plano de ação comunitário.

Entre os encontros, os participantes serão estimulados a realizar observações complementares no território, a conversar com familiares e vizinhos sobre percepções de risco e a registrar situações que considerem relevantes para discussão coletiva.

Estrutura Metodológica da Oficina

A oficina está organizada em quatro etapas interdependentes, conforme apresentado na Tabela 1:

Quadro 1: Etapas para elaboração da Oficina de Cartografia Social

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. Fase preparatória	Análise histórica de eventos hidrometeorológicos e de movimentos de massa	Contextualizar episódios de chuvas intensas e movimentos de massa ocorridos na região, especialmente o de janeiro de 2020.
	Mapeamento de áreas de risco	Identificar e localizar, de forma coletiva, setores do território com maior suscetibilidade a processos erosivos e movimentos de massa.
	Aula de campo	Percorrer o território, observando *in loco* as condições de ocupação, infraestrutura e evidências de processos geomorfológicos.
II. Produção de mapas temáticos	Construção de mapas temáticos do território	Elaborar representações cartográficas que integrem as percepções dos participantes sobre riscos, recursos e dinâmicas do lugar.
	Produção de símbolos para legenda de riscos	Criar simbologia visual acessível para representar diferentes tipos e níveis de perigo identificados pela comunidade.
III. Reflexão	Mapeamento participativo de soluções	Identificar e representar estratégias preventivas, rotas de fuga, pontos seguros e prioridades de intervenção.
IV. Divulgação da cartografia social	Debate final e plano de ação	Sistematizar os mapas produzidos, compartilhar os resultados com a comunidade ampliada e definir encaminhamentos para articulação com políticas públicas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Detalhamento das Atividades

A Fase I – Preparatória tem como objetivo construir um repertório comum sobre riscos ambientais, articulando o conhecimento técnico-científico e os saberes locais. Nessa etapa, serão apresentados dados sobre o evento de janeiro de 2020, incluindo o volume de chuva, as áreas afetadas e o número de famílias evacuadas, além de conceitos fundamentais, como risco, vulnerabilidade e processos geomorfológicos relevantes, especialmente erosão e movimentos de massa. A aula de campo, conduzida pelos pesquisadores com participação ativa dos moradores, permitirá identificar feições e situações de risco, registrar percepções e sensibilizar os participantes para a importância do reconhecimento territorial como base para a prevenção.

Na Fase II – Produção de mapas temáticos, os participantes serão organizados em grupos de trabalho compostos por estudantes, professores e moradores, de modo a favorecer as trocas entre diferentes experiências e formas de conhecimento. Cada grupo elaborará mapas em papel kraft a partir de uma base cartográfica simplificada fornecida pela equipe. A proposta é que os grupos mapeiem dimensões específicas do território, como a distribuição espacial de moradias e vias, a localização de equipamentos públicos e comunitários (escola, posto de saúde, igrejas e pontos de encontro), as áreas identificadas como perigosas ou já afetadas por eventos críticos e os recursos territoriais disponíveis, como áreas verdes, nascentes e pontos de referência. A construção coletiva de símbolos e legendas contribuirá para o protagonismo dos participantes e para a acessibilidade das representações cartográficas produzidas.

A Fase III – Reflexão será dedicada à discussão, com base nos mapas elaborados, de estratégias de redução de danos e de preparação para situações de emergência. Entre os aspectos a serem trabalhados estão a definição de rotas de fuga e pontos de encontro seguros, a identificação de famílias em situação de maior vulnerabilidade (como idosos, pessoas com deficiência e crianças pequenas), a proposição de melhorias na infraestrutura (drenagem, contenções e pavimentação) e a formulação de ações comunitárias viáveis, como mutirões de limpeza, sistemas de comunicação de alerta e organização de brigadas locais. Essas reflexões serão incorporadas aos mapas, qualificando-os como instrumentos de planejamento participativo e de mobilização territorial.

Na Fase IV – Divulgação, os mapas finalizados serão apresentados em evento aberto à comunidade, com a presença de representantes da Defesa Civil, da Secretaria de Obras e da Secretaria de Educação de Contagem. Essa etapa tem como finalidade socializar os conhecimentos construídos, dar visibilidade às demandas locais e estabelecer canais de diálogo com o poder público. Após a apresentação, os mapas serão digitalizados e disponibilizados à Associação de Moradores e à escola, de modo a subsidiar futuras ações de educação ambiental e a contribuir para instâncias de planejamento urbano.

De forma integrada, as atividades da oficina buscam promover a conscientização sobre riscos socioambientais, fortalecer vínculos comunitários e estimular a participação ativa da população na redução de vulnerabilidades e na gestão de desastres, articulando educação ambiental crítica, cartografia social e mobilização territorial.

Resultados e discussão

Os resultados revelam que a atividade de campo possibilitou identificar diversos indicadores de fragilidade socioambiental no Morro dos Cabritos, como erosão acentuada, ocupação de áreas de risco e déficits de infraestrutura urbana, especialmente no sistema de drenagem e na destinação de resíduos sólidos. A análise evidencia que tais vulnerabilidades são agravadas por fatores naturais e sociais, exigindo ações integradas de planejamento, infraestrutura e educação ambiental crítica. Dessa forma, a experiência do estudo de campo contribuiu para ampliar o repertório de informações sobre áreas de risco e fortalecer a participação ativa da comunidade na gestão do território.

Caracterização das Condições de Risco e Vulnerabilidade

A atividade de campo permitiu identificar e documentar múltiplos indicadores de fragilidade socioambiental no Morro dos Cabritos. Foram observados processos erosivos em diferentes estágios de desenvolvimento, desde sulcos iniciais até ravinas de grande porte, especialmente em setores com declividades superiores a 30% e sem cobertura vegetal. Em vários pontos visitados e fotografados, constatou-se a presença de moradias construídas nas bordas de taludes ou em áreas com evidências de movimentação de massa.

Os déficits de infraestrutura urbana mostraram-se generalizados: as vias observadas em campo não apresentam sistema de drenagem pluvial adequado, o que favorece a concentração do escoamento superficial e a intensificação de processos erosivos. Além disso, identificaram-se práticas inadequadas de disposição de resíduos sólidos em encostas e margens de cursos d'água, obstruindo a drenagem natural e criando condições propícias à ocorrência de deslizamentos.

Esses achados corroboram os dados referentes ao episódio de janeiro de 2020, quando chuvas intensas provocaram movimentos de massa que resultaram na evacuação de várias famílias de suas residências (CONTAGEM, 2020). A persistência das condições de vulnerabilidade observadas em campo evidencia a necessidade de ações integradas de redução de riscos, articulando melhorias na infraestrutura, no ordenamento territorial e na educação ambiental comunitária.

Potencial da Cartografia Social como Estratégia Educativa

A proposta de educação ambiental baseada em cartografia social, estruturada a partir dos dados de campo e da revisão bibliográfica, configura-se como uma ferramenta potencialmente relevante para engajar a comunidade na percepção e na redução de riscos. Ao favorecer a leitura crítica do território e tornar visíveis perigos e vulnerabilidades frequentemente naturalizados, a cartografia social pode estimular ações preventivas contextualizadas, como evitar novas construções em áreas críticas, reconhecer rotas mais seguras, identificar pontos de abrigo e adotar práticas de conservação ambiental que contribuam para a redução de processos erosivos.

A configuração territorial do Morro dos Cabritos exemplifica a sobreposição entre suscetibilidades naturais (declividade, litologia e pluviosidade) e fragilidades socialmente produzidas (ocupação irregular, precariedade habitacional e ausência de serviços públicos). Nesse contexto, a redução efetiva de riscos requer abordagens que superem intervenções pontuais e promovam transformações estruturais nas condições de produção do espaço urbano.

Nessa perspectiva, a cartografia social apresenta-se como uma estratégia particularmente relevante. Ao favorecer a leitura crítica do território pelos próprios moradores e incorporar suas percepções na elaboração de mapas e legendas, a metodologia pode estimular a reflexão sobre as causas dos problemas identificados e sobre as responsabilidades de diferentes atores sociais na sua produção e mitigação. Além disso, tende a contribuir para o planejamento urbano participativo ao

ampliar o repertório de informações sobre áreas de risco e ao fortalecer o protagonismo comunitário no debate sobre prioridades e soluções.

A opção por realizar a oficina em parceria com a escola local justifica-se pelo reconhecimento das instituições escolares como espaços estratégicos de mobilização comunitária e de circulação de informação. Em contextos de vulnerabilidade socioambiental, as escolas podem funcionar como núcleos de articulação entre o conhecimento científico e os saberes locais, favorecendo práticas de educação ambiental crítica e ações de preparação comunitária, como o reconhecimento de áreas de risco, a definição de rotas seguras e o estímulo à participação em estratégias locais de redução de danos.

Espera-se que a implementação da proposta permita avaliar empiricamente sua efetividade e produzir conhecimentos sobre os desafios e as potencialidades da cartografia social como metodologia de educação ambiental em territórios vulneráveis. Os mapas sociais produzidos poderão subsidiar não apenas ações comunitárias de prevenção, mas também a interlocução com gestores públicos e a formulação de políticas de redução de riscos sensíveis às especificidades locais.

Conclusões

Este artigo apresentou uma proposta metodológica de educação ambiental crítica baseada em cartografia social, desenvolvida para o Morro dos Cabritos, território urbano vulnerável do município de Contagem (MG). A proposta foi estruturada a partir de atividade de campo que identificou condições concretas de risco e vulnerabilidade e de revisão bibliográfica que fundamentou teoricamente a articulação entre educação ambiental crítica, cartografia social participativa e gestão de riscos de desastres.

A caracterização territorial evidenciou a persistência de processos erosivos, déficits de infraestrutura e ocupação de áreas suscetíveis a movimentos de massa, configurando um cenário de vulnerabilidade socioambiental que demanda ações integradas de redução de riscos. Nesse contexto, a proposta de oficina de cartografia social constitui uma estratégia potencialmente relevante para promover o reconhecimento coletivo de perigos, fortalecer vínculos territoriais e estimular a construção participativa de alternativas de proteção e preparação para eventos críticos.

A metodologia proposta, organizada em cinco encontros distribuídos ao longo de cinco semanas, envolve estudantes, professores e representantes comunitários na produção de mapas temáticos que integram as percepções locais sobre riscos, recursos e dinâmicas do território. Ao articular saberes científicos e conhecimentos comunitários, a cartografia social favorece a explicitação de vulnerabilidades frequentemente naturalizadas e a identificação de estratégias contextualmente apropriadas de redução de danos, como rotas de fuga, pontos de encontro seguros e prioridades de intervenção.

Reconhece-se, como limitação deste estudo, o fato de a oficina de cartografia social ainda não ter sido implementada, o que impede a avaliação empírica de sua efetividade e a apresentação de produtos concretos (mapas sociais, percepções dos participantes e estratégias construídas coletivamente). Os resultados apresentados referem-se, portanto, à caracterização da área de

estudo e à fundamentação teórico-metodológica da proposta, constituindo etapa preparatória para a ação educativa propriamente dita.

A integração entre ações educativas participativas, melhorias na infraestrutura e políticas públicas de ordenamento territorial tende a contribuir para a construção de territórios mais seguros e socialmente justos. Práticas de educação ambiental que valorizem o protagonismo comunitário, a leitura crítica do território e a articulação entre diferentes escalas de ação mostram-se fundamentais para ampliar a resiliência de populações urbanas vulneráveis.

Como desdobramentos futuros, preveem-se: (i) a implementação da oficina de cartografia social em parceria com a escola e a associação de moradores do território; (ii) a avaliação dos impactos da metodologia sobre a percepção de riscos e o engajamento comunitário; (iii) a sistematização dos mapas sociais produzidos e sua disponibilização às instâncias de planejamento e gestão urbana; e (iv) a adaptação da proposta para outros contextos de vulnerabilidade socioambiental, contribuindo para a construção de um repertório de práticas de educação para a redução de riscos de desastres.

Por fim, ressalta-se que iniciativas de redução de riscos tornam-se mais eficazes quando colocam em primeiro plano o respeito e a valorização das percepções locais, bem como a cooperação entre diferentes setores da sociedade. A proposta aqui apresentada busca contribuir para a consolidação de abordagens de educação ambiental crítica que reconheçam as comunidades como sujeitos ativos na construção de territórios mais inclusivos, sustentáveis e resilientes.

Referências

CONTAGEM (MG). Prefeitura. **Morro dos Cabritos é evacuado pela Defesa Civil de Contagem após decisão do Gabinete de Crise** [recurso eletrônico]. Contagem, 2020. Disponível em: https://portal.contagem.mg.gov.br/portal/noticias/0/3/52025/morro-dos-cabritos-e-evacuado-pela-defesa-civil-de-contagem-apos-decisao-do-gabinete-de-crise. Acesso em: 11 dez. 2024.

FRANÇA JÚNIOR, A. A. da S. et al. **Da favela para o mundo:** o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32709. Acesso em: 23 dez. 2024.

GOMES, M. de F. V. B. Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.7, n.13, p. 97–110, 2017. DOI: http://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/488. Acesso em: 16 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/contagem.html. Acesso em: 10 dez. 2024.

MARTINUCI, O. S. Geografia, semiologia gráfica e coremática. **Mercator**, Fortaleza, v. 15, n. 3, p. 37–52, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mercator/a/wHZjLYB5kQhSSkM4zjJxtLD/?format=pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

NASCIMENTO, M. F. do; OLIVEIRA, J. S. de; BORBA, W. G. de. Para além dos pontos cardeais: explorando a riqueza da cartografia social no ensino de Geografia. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v.17, n.7, p. e8374, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8374. Acesso em: 10 dez. 2024.

PARIZZI, M. G. et al. Correlações entre chuvas e movimentos de massa no município de Belo Horizonte, MG. **Revista Geografias**, v.6, n.2, p.49–68, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13296. Acesso em: 10 dez. 2024.

Elementos da Didática da Geografia

Avaliação da aprendizagem

A AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR: caminhos didáticos e possibilidades de práticas docentes

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior
Universidade Estadual Vale do Acaraú. Sobral; CE
arnobiojr07@gmal.com

Glauciana Alves Teles
Universidade Estadual Vale do Acaraú. Sobral; CE
glauciana_teles@uvanet.br

Introdução

A prova, enquanto instrumento de verificação da aprendizagem amplamente presente nas instituições de ensino, constitui uma das principais formas de avaliação na educação básica, sendo orientada por diferentes concepções pedagógicas. As críticas dirigidas a essa perspectiva avaliativa por professores e pesquisadores revelam-se pertinentes, na medida em que problematizam o modelo curricular e a própria intervenção docente, tensionando a articulação entre objetivos de ensino, práticas pedagógicas e as demandas formativas dos estudantes. É um método recorrente no ensino de Geografia escolar, historicamente vinculado às bases tradicionais de ensino, que privilegiam a mensuração de conteúdos em detrimento da construção processual do conhecimento.

Trata-se de uma forma histórica e tradicional de avaliação que, na contemporaneidade, enfrenta severos desafios diante das novas demandas da sociedade e da educação pública brasileira. Esse modelo avaliativo repercute diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que privilegia uma perspectiva classificatória e comparativa entre os estudantes. Além disso, tende a incentivar práticas centradas na memorização de conteúdos, relegando a segundo plano a análise qualitativa das aprendizagens construídas e das respostas elaboradas pelos educandos ao longo de seu percurso escolar. Desse modo, a avaliação passa a operar mais como mecanismo de mensuração e hierarquização do desempenho do que como instrumento formativo voltado à compreensão crítica do conhecimento.

Conforme Luckesi (1996) é necessário buscar formas de superar a pedagogia do exame, que essencialmente está voltada a uma espécie de treinamento de resolver provas. Essa concepção ilustra o quanto as escolas se preocupam de forma unilateral com os índices de aprovação/reprovação, enquanto os professores usam deste modelo de avaliação para incentivar os estudantes a aprendizagem, por vezes usando práticas de intimidação, a exemplo de ameaças de reprovação durante o ano letivo. Nesse sentido, acreditamos que a prova tradicional não é a única ferramenta de avaliação e, tampouco, a mais eficiente, tendo em vista a pluralidade de sujeitos e identidades que hoje ocupam os bancos escolares.

Diante desse cenário, emergem algumas indagações: quais limitações esse tipo de avaliação impõe ao processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar? Quais estratégias didáticas podem conferir maior significado à avaliação no âmbito do ensino-aprendizagem geográfico? Tais questionamentos possibilitam tensionar a prática docente em sala de aula, especialmente no que se refere à articulação entre fundamentos teóricos e prática pedagógica. Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar o uso predominante da prova tradicional no ensino de Geografia como instrumento de avaliação da aprendizagem, problematizando seus alcances e limites no cenário contemporâneo da educação básica.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, que expõe o diálogo com autores da Geografia e da Educação brasileira, articulada às vivências docentes socialmente construídas como docente na educação básica do estado do Ceará, no período de 2022 a 2024, bem como aos debates desenvolvidos no âmbito do curso de mestrado que vem sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Geografia – (PROPGEO) da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Parte-se do entendimento de que a experiência docente constitui também espaço de produção de conhecimento, possibilitando explorar conceitos e realidades educacionais em múltiplos contextos sociais.

Este capítulo está organizado em quatro seções articuladas entre si. No primeiro tópico, “Avaliar na Educação Básica: discutindo caminhos e possibilidades”, desenvolve-se uma reflexão teórica acerca da avaliação enquanto dimensão constitutiva do trabalho docente, problematizando suas bases históricas, políticas e pedagógicas e apontando possibilidades formativas no contexto da educação básica. O segundo tópico, “A avaliação no ensino da Geografia escolar”, volta-se especificamente à disciplina, discutindo suas particularidades teórico-metodológicas e evidenciando o papel central da avaliação na construção do pensamento e do raciocínio geográfico. Na terceira seção, “A predominância da prova tradicional no ensino da Geografia escolar: desafios e possibilidades de superação”, analisa-se criticamente a centralidade da prova como instrumento avaliativo hegemônico, explicitando seus limites, condicionantes estruturais e implicações político-pedagógicas, ao mesmo tempo em que se apresentam caminhos possíveis para sua ressignificação ou superação. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais argumentos desenvolvidos ao longo do texto, reafirmando a necessidade de ampliar o repertório avaliativo no ensino de Geografia em consonância com uma perspectiva crítica, formativa e socialmente comprometida.

Avaliar na educação básica: discutindo caminhos e possibilidades

A trajetória docente na educação básica favorece a construção de um olhar mais abrangente sobre os processos educacionais, bem como uma compreensão mais aprofundada dos conhecimentos geográficos e de suas mediações didáticas. A experiência cotidiana na escola permite identificar permanências, tensionar práticas cristalizadas e refletir criticamente sobre os modos como o conhecimento é produzido, ensinado e avaliado. Embora se reconheçam avanços substanciais nas políticas educacionais brasileiras e no arcabouço teórico-metodológico do ensino de Geografia, ainda

persistem retrocessos e continuidades históricas, dentre as quais se destacam determinadas formas de avaliar na Geografia escolar.

Nesse contexto, a avaliação tradicional, sobretudo quando materializada predominantemente na prova escrita, revela-se, em muitos casos, limitada e reducionista, ao priorizar a memorização de conteúdos e reforçar a dicotomização entre os aspectos físico-naturais e humanos que compõem o conhecimento geográfico. Tal concepção avaliativa tende a fragmentar o saber geográfico, esvaziando sua dimensão crítica e integradora, além de contribuir para a criação e a manutenção de rótulos acerca da disciplina, frequentemente associada à mera descrição ou à reprodução mecânica de informações.

Segundo Santos (2024, p. 84), “é preciso que a Geografia perca esse rótulo de matéria decorativa, herdado da Geografia Tradicional”. Nessa direção, problematizar a avaliação no ensino de Geografia configura-se como tarefa permanente, na medida em que tensiona práticas pedagógicas historicamente cristalizadas e as mobiliza em favor de uma perspectiva crítica de ensino.

A avaliação da aprendizagem escolar, conforme destaca Luckesi (1996), esteve historicamente a serviço de uma lógica dominante de currículo e de um modelo social de matriz liberal, orientado por princípios classificatórios e seletivos. Contudo, diante das contradições que estruturam a sociedade capitalista, torna-se possível tensionar esse paradigma e conceber modelos avaliativos comprometidos com os processos de aprendizagem dos estudantes e com suas realidades socioespaciais. Avaliar, nessa perspectiva, deixa de ser um mecanismo de controle e passa a constituir-se como mediação formativa do conhecimento.

A Geografia escolar dispõe de arcabouço teórico-conceitual e metodológico próprio, no qual a avaliação da aprendizagem ocupa lugar central, sobretudo por orientar decisões pedagógicas e possibilitar a reorganização do currículo e da prática docente diante das dificuldades identificadas. Como afirmam Pinto e Carneiro (2024, p. 93), a “avaliação é um processo inerente à existência humana que, de forma contínua, exige uma reflexão crítica sobre a prática e as atitudes. Não devemos nos equivocar quanto a isso”.

Desse modo, a construção do processo avaliativo exige do docente uma postura intelectual marcada pela autocrítica, articulada ao (re)conhecimento das condições materiais e subjetivas que atravessam a vida acadêmica e escolar dos estudantes. Avaliar implica compreender o contexto, as desigualdades e as múltiplas determinações que incidem sobre o processo de aprendizagem.

Santos (2024, p. 177) reforça que “o ato avaliativo é um componente indispensável à prática docente em Geografia, pois permite identificar possíveis falhas dentro do processo de ensino-aprendizagem e assim promover adaptações no planejamento inicial com intuito de alcançar os objetivos propostos”. Nessa mesma direção, visando fomentar aprendizagens significativas, torna-se fulcral que o professor de Geografia rompa com a seletividade e com os instrumentos estritamente classificatórios ainda predominantes na educação básica, ampliando o repertório avaliativo e fortalecendo práticas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos.

Em contraposição ao que preconiza a avaliação tradicional — frequentemente sustentada pelo uso cotidiano da prova como instrumento central — a avaliação formativa implica a construção de processos contínuos, reflexivos e críticos de acompanhamento das aprendizagens. Trata-se de

um modelo que regula o percurso formativo dos estudantes, tornando-o mais significativo, na medida em que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à interpretação e à leitura crítica do mundo, com ênfase na problematização e na resolução de questões concretas.

Compreender a avaliação como processo formativo exige, antes de tudo, reconhecer a educação como parte constitutiva de um projeto político de sociedade. Avaliar, nesse sentido, pressupõe indagar que modelo de formação humana se pretende construir, considerando que a escola se configura como um dos espaços privilegiados de transformação social. É nessa perspectiva que a avaliação formativa se apresenta como caminho didático possível para a redefinição das aprendizagens e para o fortalecimento do diálogo entre o conhecimento escolar e as realidades e territorialidades vivenciadas pelos estudantes.

Como afirma Callai (2013, p. 418), “a articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo”, indicando que a avaliação não deve se dissociar das práticas pedagógicas nem do compromisso com a formação crítica. Não se trata, portanto, de substituir integralmente a prova tradicional, mas de reconhecer a diversidade dos estudantes enquanto sujeitos sociais, políticos e individuais, cujas trajetórias demandam múltiplas estratégias de acompanhamento da aprendizagem. Isso implica ampliar o repertório avaliativo e incorporar alternativas que dialoguem com a continuidade do ato educativo.

A avaliação formativa, nesse contexto, potencializa o diálogo entre professor e estudante, favorecendo a identificação de dificuldades, avanços e possibilidades de intervenção pedagógica. Nos últimos anos, as discussões sobre avaliação têm assumido novos contornos teóricos e perspectivas críticas. Nesse cenário, a avaliação formativa consolida-se como ação potente para (re)pensar práticas avaliativas e de ensino, por configurar-se como processo contínuo, intencional e mediado pelo docente.

Busca-se, nessa concepção, uma avaliação orientada por critérios formativos e não meramente classificatórios, na qual o estudante não seja reduzido à nota obtida, uma vez que desempenho numérico não é sinônimo de qualidade da aprendizagem. Consideram-se, assim, as experiências vivenciadas, os conhecimentos acumulados e as múltiplas dimensões que atravessam as trajetórias formativas dos sujeitos.

A avaliação no ensino da Geografia escolar

Conforme Luckesi (1996), a avaliação da aprendizagem tem ocupado espaço cada vez mais central nos processos educativos e nas práticas pedagógicas. No ensino de Geografia, entretanto, o ato de avaliar tem sido predominantemente orientado, nas últimas décadas, por uma perspectiva tradicional, ancorada em ideais convencionais, como a centralidade da prova escrita, ainda que se reconheçam avanços teóricos e metodológicos em diferentes realidades da educação pública brasileira.

Quando aplicada sob essa concepção, com ênfase nos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, a avaliação distancia-se dos pressupostos de uma Geografia crítica e socialmente referenciada. Tal modelo tende a induzir à memorização de temas e conteúdos, além de reforçar uma

compreensão dicotômica dos campos de conhecimento da disciplina. Em contraposição, pensar a avaliação em uma perspectiva crítica no ensino de Geografia implica superar a ideia restrita de atribuição de notas ou conceitos, compreendendo-a como mediação formativa no processo de construção do conhecimento.

Como afirmam Gonçalves e Campos (2025, p. 331), “embora as disciplinas escolares possam ser concebidas como dispositivos metodológicos que organizam o funcionamento da escola, sua finalidade não se restringe à simplificação dos conteúdos. A escola não visa formar especialistas, mas promover a formação integral”. Nessa direção, avaliar não significa reduzir o ensino a abordagens meramente conteudistas, mas articular conteúdos e reflexão crítica, contribuindo para uma formação inclusiva, contextualizada e socialmente comprometida.

Hoffman (1993) explicita que as contradições existentes entre o falado e o praticado permanecem presentes nas atividades avaliativas desenvolvidas na escola. Ou seja, o que se defende no discurso ao buscar adotar práticas de avaliação contínua e emancipatória, não é percebido na prática, onde prevalecem técnicas de caráter excludente e sem vínculos com a realidade dos estudantes. As várias concepções de avaliar que norteiam o trabalho docente devem ser discutidas no planejamento pedagógico, entendendo que a avaliação de caráter somativa pouco contribui para a mobilização de conhecimentos geográficos quando utilizada de maneira tradicional, sem uma leitura crítica dos conteúdos abordados.

A predominância dessa concepção avaliativa não parte do pressuposto de compreender o espaço geográfico em sua totalidade e contradições, tampouco os fenômenos que nele se manifestam ou o papel das diferentes escalas na interpretação e intervenção na realidade. Ao contrário, o que se observa na educação básica é a busca por uma padronização dos processos avaliativos, tendência que fragiliza as múltiplas formas de aprender e desconsidera as especificidades dos sujeitos.

Esse modelo verticalizado explicita desigualdades no desempenho escolar e pode reforçar práticas excludentes, contribuindo para a manutenção de obstáculos no percurso formativo dos estudantes. Em vez de atuar como mediação pedagógica, a avaliação passa a operar como mecanismo de seleção e hierarquização.

Como afirmam Pinto e Carneiro (2024, p. 92), “um ponto inicial para nossa discussão sobre a avaliação em Geografia, temática desafiadora não só para nossa disciplina, mas para outras áreas do conhecimento, especialmente nos últimos anos é compreender conceitualmente e refletir na prática, a partir de nossas experiências”. Assim, a articulação entre teoria e prática constitui condição fundamental para problematizar os limites do processo avaliativo e construir novas dinâmicas de avaliação, mais coerentes com os objetivos de uma educação comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, avaliar em Geografia exige que o professor articule os fundamentos didáticos e epistemológicos da área aos conhecimentos pedagógicos, reconhecendo que o processo avaliativo não é neutro nem destituído de intencionalidades. Santos (2024, p. 179) destaca que “a partir da quebra do paradigma envolvendo a transmissão de conteúdo de forma ‘mecânica’, as áreas de conhecimento dentro do espaço educacional passaram a refletir sobre as metodologias de ensino e o papel social de cada componente curricular frente à sociedade”. Assim, construir a avaliação na

Geografia escolar demanda um processo contínuo e integrado entre elementos teórico-conceituais e didático-pedagógicos, não restrito aos momentos finais do percurso formativo, mas presente ao longo de toda a trajetória de ensino e aprendizagem.

Para que o ensino seja efetivamente contextualizado, cabe ao professor compreender como os educandos se posicionam diante dos temas e conteúdos abordados e de que maneira articulam os conhecimentos geográficos aos seus espaços de vivência e sociabilidade. A avaliação, quando orientada por uma perspectiva crítica, contínua e socialmente referenciada favorece o desenvolvimento das habilidades e competências próprias da Geografia, estimulando o estudante a pensar e raciocinar de forma geográfica, isto é, a interpretar, analisar e problematizar a realidade espacial em suas múltiplas dimensões.

A centralidade da leitura crítica atrelada à interpretação do espaço geográfico é outro elemento condicionado pela avaliação formativa, pois correlacionam natureza e sociedade como pares dialéticos, além de evidenciar o estudante como protagonista de sua história ao permitir analisar e não apenas descrever as desigualdades presentes no espaço, sendo possível se apropriar de uma melhor análise e compreensão dos fatos da tessitura social. Por esta razão, ao utilizarmos um modelo de avaliação que explora contextos e situações, os estudantes desenvolvem a capacidade de pensar de forma geográfica, concatenando a materialização dos fenômenos, sejam eles ambientais, sociais, políticos e/ou econômicos com a realidade que estamos inseridos.

Os processos avaliativos fundamentados em teorias e abordagens críticas exigem que o estudante ultrapasse a zona de conforto e desenvolva operações mentais mais complexas, sendo capaz de analisar, problematizar, refletir, argumentar e interpretar situações históricas e do cotidiano vivido. Nessa perspectiva, o foco de um processo avaliativo contínuo e processual situa-se para além da mera memorização — elemento que pouco contribui para a democratização do ensino e para a formação crítica dos sujeitos.

As experiências e os saberes prévios dos estudantes passam a ser valorizados à medida que a avaliação é compreendida como prática comprometida socialmente com a superação das desigualdades educacionais. Contudo, historicamente, tem prevalecido o paradigma avaliativo tradicional. Quando entendido como método de ensino e avaliação, seu objetivo central consiste na transmissão de informações aos estudantes (Castrogiovanni, 2024). Entretanto, informação não é sinônimo de conhecimento; quando desprovida de criticidade e reflexão, pouco contribui para que os estudantes desenvolvam consciência de si enquanto sujeitos históricos e espacialmente situados no mundo.

Nesse contexto, a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar constitui um vasto campo de conhecimento que toma o espaço vivido como mediação da aprendizagem. Por essa razão, as múltiplas trajetórias socioespaciais dos estudantes não podem ser desconsideradas no ensino em sala de aula nem no processo avaliativo. A Geografia oferece bases materiais e críticas para a construção de práticas avaliativas ricas e potentes, capazes de articular teoria e realidade. Permanecer restrito a uma concepção tradicional de avaliação evidencia o quanto ainda se avança lentamente na valorização da diversidade de aprendizagens.

Assim, a predominância da prova tradicional como instrumento avaliativo explicita incongruências com os objetivos críticos do ensino de Geografia. Utilizada de forma isolada, ela não

atende plenamente aos fins formativos da disciplina, pois tende a reduzir a leitura e a percepção crítica do espaço geográfico. Tal lógica empobrece a construção do pensamento geográfico ao exigir respostas que se limitam, em grande medida, à memorização e à reprodução de informações, em detrimento da análise e da problematização da realidade.

Portanto, julgamos pertinente superar a lógica de mensuração de resultados característica das avaliações tradicionais e assumir práticas avaliativas orientadas de forma contínua e processual, capazes de dialogar com as perspectivas teóricas críticas que vêm sendo construídas no âmbito da Geografia desde o movimento de renovação crítica da década de 1970 até a contemporaneidade. Tal reposicionamento implica compreender a avaliação não como mecanismo de aferição quantitativa, mas como mediação formativa articulada aos fundamentos epistemológicos e sociais da Geografia crítica, comprometida com a leitura, interpretação e transformação da realidade. De acordo com Moura e Oliveira (2015, p. 09):

> A Geografia escolar antecede a chamada Geografia cientifica, detendo um longo percurso, e assim não pode ser vista como estática e descritiva, que só serve para memorizar conteúdos e reproduzi-los nas avaliações da aprendizagem, mas sim, como uma ciência que possibilita conhecimento, e ao aluno a inovação e construção crítica de conhecimentos, de saberes, conduza a leitura correta dos processos em diferentes tempos históricos e espaços que afetam a vida do ser humano desde a escala local até global.

Nessa perspectiva, em diálogo com os autores discutidos, a Geografia assume centralidade no processo avaliativo ao articular o cotidiano dos estudantes com questões teóricas e metodológicas mais amplas. A permanência de práticas avaliativas tradicionais, entretanto, tende a reforçar e naturalizar, no contexto escolar, a desmotivação em relação a uma aprendizagem reflexiva e questionadora. Por seu caráter seletivo e classificatório, tais práticas impõem hierarquias que supostamente atribuem a alguns maior grau de intelectualidade, enquanto outros, em diversas circunstâncias, passam a se perceber como incapazes de aprender.

Desse modo, (re)pensar os processos avaliativos, especialmente no âmbito da Geografia escolar, extrapola as dimensões estritamente teóricas e metodológicas da disciplina, configurando-se também como questão de natureza política, intimamente vinculada às concepções de currículo e ao projeto de formação humana que orienta a escola.

A predominância da prova tradicional no ensino da geografia escolar: desafios e possibilidades de superação

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo sugerem que o modelo de avaliação tradicional apresenta contribuições limitadas às necessidades formativas dos educandos, uma vez que seu objetivo central, muitas vezes, não consiste na exploração crítica dos conhecimentos disciplinares da Geografia. Observa-se, em contrapartida, uma preocupação excessiva com o

cumprimento do sumário do livro didático, frequentemente utilizado como se fosse o próprio currículo escolar.

Considerando o percurso metodológico da pesquisa, foi possível inferir que a predominância da prova tradicional no ensino de Geografia decorre de fatores que configuram a escola como espaço de educação intencional, político e ideologicamente orientado. Conforme destaca Chueiri (2008, p. 51), “como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais”.

Nesse sentido, o uso da prova como elemento central e, por vezes, como único instrumento avaliativo, revela escolhas e direcionamentos pedagógicos assumidos pelos docentes e pela própria instituição escolar. Tal modelo insere-se em um processo político-pedagógico que contribui para a manutenção de uma cultura escolar historicamente consolidada em pressupostos avaliativos marcados por múltiplas intencionalidades, muitas delas distanciadas de princípios democráticos.

No âmbito da Geografia, essa concepção manifesta-se tanto na forma de desenvolver quanto de compreender os conteúdos, evidenciando a permanência de traços de uma ciência de orientação positivista e tradicional. A centralidade da prova não é exclusiva dessa disciplina, mas nela assume contornos específicos em razão de sua trajetória histórica e das disputas epistemológicas que atravessam o campo.

Embora sejam perceptíveis mudanças pedagógicas na escola contemporânea, ainda predomina um modelo de gestão no qual permanecem enraizadas perspectivas tradicionais de ensino, que compreendem a classificação e a hierarquização de resultados como metas a serem operacionalizadas, tanto para atender a indicadores educacionais internos quanto externos. Tal dinâmica dialoga com uma racionalidade de matriz empresarial e mercadológica, que tende a reduzir a avaliação a mecanismo de mensuração de desempenho, em detrimento de sua dimensão formativa e emancipatória.

Essa lógica é reiterada pela própria instituição escolar por meio de pressões institucionais que, de certo modo, induzem os professores a compreenderem o uso da prova como processo avaliativo de maneira verticalizada, sobretudo em razão de exigências externas, como o compromisso com indicadores educacionais. Em muitos casos, a prova passa a ser aplicada apenas para atender à agenda burocrática da escola, deixando de ser compreendida como instrumento de investigação pedagógica, pesquisa e reflexão sobre a aprendizagem. Como consequência, os estudantes acabam submetidos a práticas centradas na memorização e na posterior reprodução mecânica dos conteúdos trabalhados.

Nesse contexto, o Estado brasileiro desempenha papel relevante na manutenção dessa lógica de orientação mercadológica e na persistência da prova como eixo estruturante da avaliação. Tal dinâmica reforça uma concepção conteudista, seletiva e classificatória, alinhada a um modelo de educação voltado às demandas do capital, evidenciado, sobretudo, nos exames nacionais de acesso às universidades e institutos federais.

Ao incorporar essa concepção avaliativa, os instrumentos e políticas educacionais brasileiras tendem a adotar uma perspectiva liberal de democracia e cidadania. Nessa direção, concorda-se com Tonet (2016) quando afirma a necessidade de construir um processo educativo contra o capital.

A condução da avaliação tradicional por meio da prova, quando desprovida de problematização crítica, reforça mecanismos que evidenciam as fragilidades estruturais da educação pública brasileira, historicamente atravessada por profundas desigualdades sociais.

Entretanto, mesmo diante das contradições permanentes do capitalismo, é possível vislumbrar processos de ruptura. O uso da prova como instrumento avaliativo não precisa, necessariamente, reduzir os conteúdos e conhecimentos da Geografia a respostas simplistas ou desvinculadas da realidade social dos estudantes. O desafio consiste em ressignificar sua utilização, articulando-a a uma perspectiva crítica e contextualizada.

Tal tarefa exige que os professores compreendam a docência sob uma abordagem crítico-social, assumindo-a como prática que demanda compromisso com as questões do mundo contemporâneo e posicionamento político-pedagógico consciente. Diversificar instrumentos e estratégias avaliativas, nesse sentido, amplia as possibilidades de acompanhamento das aprendizagens e favorece uma avaliação mais pertinente, dialógica e socialmente comprometida.

Contudo, determinados discursos que emergem em momentos informais do cotidiano escolar, como nas conversas na sala dos professores, revelam que a predominância desse modelo avaliativo também se justifica pela praticidade na elaboração, aplicação e correção da prova. Tal argumento evidencia, por um lado, a escassez de tempo pedagógico destinado ao planejamento e, por outro, a sobrecarga de trabalho imposta ao docente por uma lógica conservadora e neoliberal. Esse cenário reforça o entendimento de que a docência tem sido historicamente marcada por processos contínuos de desvalorização profissional.

Essas narrativas, bem como as dificuldades em diversificar instrumentos avaliativos, revelam lacunas na formação inicial docente e, em alguns casos, o desconhecimento de alternativas e propostas metodológicas de avaliação. Trata-se de questões complexas e, por vezes, contraditórias, que nos convidam a refletir sobre a natureza multifacetada da docência e os desafios estruturais que atravessam o exercício profissional. Nesse sentido, Neto e Aquino (2009, p. 224) asseveram que:

> Pensar em avaliação no contexto escolar significa pensar em tomada de decisões dirigidas a melhorar o ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Refletir sobre como direcionar a avaliação para esse caminho supõe pensar no objetivo de avaliar, perguntar-se sobre as funções da avaliação.

Assim, consideramos essencial investir em processos de formação continuada que possibilitem aos docentes construir novas formas de pensar o ensino, especialmente no que se refere ao processo avaliativo. A ausência de formação permanente, em muitos contextos educacionais, também incide na escolha da prova tradicional como ferramenta quase exclusiva de avaliação. Entretanto, quando a prova é utilizada com propósito formativo e crítico, em consonância com as práticas sociais dos educandos e orientada por uma leitura estratégica voltada à compreensão do espaço geográfico e de suas dinâmicas, pode contribuir significativamente para a elaboração do pensamento e do raciocínio geográfico.

Do ponto de vista didático, avaliar deve estar necessariamente vinculado aos objetivos de ensino e às condições cognitivas apresentadas pelos estudantes para compreender o espaço geográfico. A avaliação, portanto, não pode constituir-se como instrumento de exercício de poder. Quando aplicada sob essa lógica, distancia-se das finalidades e das linguagens do ensino crítico de Geografia, tornando-se incoerente com a mediação entre os saberes escolares e científicos.

A busca pela formação continuada pode ser estratégica para os professores, sendo ela uma forma de disputar narrativas com o Estado, que constantemente propaga retóricas de culpabilização do trabalho docente pelo fracasso dos estudantes ao final do ano letivo. Superar a concepção de avaliar para medir /classificar/hierarquizar ainda é um desafio recorrente no ensino de Geografia, tendo em vista o surgimento de novas discussões teóricas nos últimos anos em decorrência do aprofundamento das tendências que compõe a Geografia brasileira. De acordo com Santos (2024, p. 180):

> As principais bases conceituais sobre avaliação da aprendizagem estão em trabalhos no campo da educação e pedagogia, mas, especialmente ao longo dos últimos anos, têm-se desenvolvido pesquisas envolvendo a avaliação dentro da perspectiva do ensino de Geografia, constituindo assim literatura específica que proporciona o enriquecimento do debate acerca do tema.

Desse modo, com a introdução de outras perspectivas teóricas e discursivas após a ascensão da Geografia crítica, novos eixos temáticos e panoramas sobre o ensino de Geografia foram sendo sistematizados com o intuito de contrapor as bases epistemológicas das vertentes tradicionais. A esse respeito, é válido esclarecer que a influência europeia na formação da Geografia brasileira teve papel decisivo para a estruturação do modelo tradicional de avaliação, sendo a prova principal instrumento do ato de avaliar, subsidiada pela lógica enciclopedista de tradição positivista.

Pontuschka *et al*., (2009) ao discutirem a produção científica da Geografia no Brasil asseveram que:

> As ideias de Vidal de La Blache e de seus seguidores, hoje denominadas por muitos Geografia tradicional, exerceram influência sobre a disciplina tal como era desenvolvida nas Universidade de São Paulo e do Rio de Janeiro e, aos poucos, expandiram-se para outras universidades do País. [...] Do ponto de vista teórico, é importante registrar a profunda influência europeia sobre o desenvolvimento dessa ciência no Brasil, com destaque para a presença francesa, justificada pela nacionalidade dos primeiros mestres, entre os quais Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, na FFCL-USP, e François Ruellan, na Faculdade Nacional do Rio de Janeiro (p. 44-45).

As bases do conhecimento europeu repercutiram incisivamente no ensino de Geografia e na formação de professores, com forte presença nos cursos de licenciaturas e resquícios em práticas

pedagógicas na atualidade. Observa-se que mediante os avanços conquistados, existem as permanências, as quais trilham percursos que visam manter a memorização como máxima de ensino, concepção respaldada na avaliação tradicional no ensino de Geografia. As mesmas autoras destacam que antes do surgimento do departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), em 1946, não existiam profissional com bacharelado ou licenciatura em Geografia (Pontuschka *et al.*, 2009).

No entanto, após a formação deste quadro de profissionais, a observação mecânica, a memorização e enumeração não cessaram, já que a Geografia propôs, a princípio, um modelo de ensino por orientações metodológicas descritivas, ausente de sínteses analíticas e críticas. Assim, os geógrafos estrangeiros contribuíram para a sistematização de um modo de pensamento geográfico limitado e reducionista. Não somente eles, assim como grandes personalidades da Geografia brasileira, a exemplo de Aroldo de Azevedo.

Toda essa concepção tradicional incidiu na maneira de conceber a avaliação em Geografia, com foco na transmissão de conteúdos e reprodução unilateral dos conhecimentos geográficos. Desse modo, em diálogo com os avanços teórico-metodológicos contemporâneos, entende-se ser imprescindível questionar esse instrumental que preza por respostas fiéis, não dando margem ao erro, ou melhor, não oportunizando ao estudante refletir fora da curva, o que implica na seletividade e padronização de saberes, mesmo que se tenham diferentes experiências e vivências no espaço geográfico.

O que se tem diante da aplicação do modelo de avaliação tradicional na Geografia, é basicamente o uso da prova como aspecto que molda mentalidades e comportamentos. Além disso, partilhamos a compreensão de que avaliar como propõe a lógica liberal tradicional incorre na validação nos tempos atuais da ideia de colonialidade já discutida por Quijano (2007), uma vez que a vertente tradicional define quais conteúdos devem ser abordados e sobre quais perspectivas.

Isso compromete o ensino e aprendizagem, pois reflete na seletividade de quais estudantes são capazes de aprender, concepção justificada diante da praticabilidade da prova tradicional em Geografia. Desse modo, a prova tradicional no ensino de Geografia repercute como processo de exclusão e controle. Por isso, é urgente discutir novas práticas avaliativas e buscar destituir o legado eurocêntrico e liberal de avaliação. Além disso, o excesso de turmas condiciona a forma de avaliação pedagógica, sendo a prova tradicional um modelo mais viável para os professores diante desse cenário.

É válido pontuar que o Estado brasileiro contribui para a precarização do ensino escolar, haja vista as profundas ausências de políticas públicas educacionais que pudessem fortalecer o trabalho docente, como por exemplo, a necessidade de mais instituições de ensino para que possa reduzir a superlotação das salas de aula, situação que revela a contradição permeada entre discurso e prática.

O ensino de Geografia angaria alternativas de avaliação, tais como o uso de atividades de investigação/pesquisa, produções orais e de textos como possibilidades de maior engajamento dos estudantes com os conteúdos em sala de aula. O seminário, por exemplo, é uma excelente atividade avaliativa, pois permite explorar a partir da leitura, do audiovisual, pesquisa e diálogo com os pares, inúmeros temas que estão na ordem do dia. Contudo, é uma atividade que requer organização

metodológica, seleção de conteúdos e devolutiva social aos estudantes conforme critérios avaliativos estabelecidos.

Por vezes, esta atividade é aplicada de forma tradicional, assim como a prova, exigindo do discente memorização de elementos superficiais que não instigam a construção do pensamento geográfico. A construção de mapas mentais e apresentação dos estudantes em sala de aula também pode ser uma ferramenta do contínuo processo avaliativo. É uma atividade que desperta nos estudantes capacidade de síntese, articulação de conceitos e desenvolvimento teórico de contextos históricos e situações problemas que afligem a sociedade contemporânea.

O ensino de Geografia apresenta um amplo escopo teórico-metodológico de construção avaliativa, permitindo evidenciar práticas pedagógicas assertivas e precisas. Portanto, para além da prova tradicional, é possível discutir os desafios em coletivo e desenvolver um planejamento com maior familiaridade aos instrumentos de aprendizagem dos estudantes.

Considerações finais

A avaliação da aprendizagem em Geografia, quando fundamentada predominantemente na prova tradicional, enfrenta limites significativos quanto à sua contribuição para a construção do pensamento e do raciocínio geográfico, colocando-se, muitas vezes, em desacordo com os objetivos críticos que orientam o ensino da disciplina. Embora a prova se configure como atividade hegemônica no processo educativo, o ensino de Geografia caracteriza-se por sua diversidade teórico-metodológica, o que possibilita o desenvolvimento de outras práticas pedagógicas de natureza formativa que também podem assumir função avaliativa.

As discussões empreendidas ao longo deste capítulo evidenciam a necessidade de investimento contínuo em processos de formação docente, de modo a fortalecer a dimensão curricular, articulando teoria e prática, e a enfrentar os desafios inerentes ao processo avaliativo. Mudanças, ainda que graduais, mostram-se significativas para a consolidação de um ensino de Geografia mais consistente, que reconheça a docência como atividade intelectual e socialmente comprometida.

O uso recorrente da prova tradicional revela, por um lado, a limitação de repertórios metodológicos disponíveis e, por outro, expõe desafios estruturais mais amplos do Estado brasileiro, tais como condições precárias de trabalho e a persistente desvalorização docente. Desenvolver práticas avaliativas formativas, contínuas e críticas exige tempo pedagógico, aprofundamento teórico-metodológico e condições institucionais adequadas.

Defende-se, portanto, que o uso exclusivo da prova tradicional não é capaz de captar a complexidade dos processos de aprendizagem, tampouco de evidenciar, de maneira abrangente, as dificuldades, os avanços e os esforços empreendidos pelos estudantes na construção do pensamento e do raciocínio geográfico. Avaliar requer considerar múltiplas dimensões do processo educativo, incorporando estratégias que valorizem a oralidade, a argumentação, a observação, a participação, as atitudes e outras formas de expressão do conhecimento.

Nessa perspectiva, a centralidade da prova tradicional não assegura a participação ativa dos estudantes nem expressa, de forma plena, os saberes construídos ao longo de suas trajetórias, permeadas por experiências familiares, sociais e territoriais. Reafirma-se, assim, a necessidade de ampliar o repertório avaliativo no ensino de Geografia, em consonância com uma perspectiva crítica, democrática e socialmente referenciada de educação.

Referências

CASTROGIOVANNI, A. C. Metodologia(s) – caminhos exercidos pelo pensamento. *In*: CARNEIRO. R. N.; ARAÚJO, R. L. **Didática da Geografia**: seus elementos e suas linguagens. Mossoró, RN: Edições UERN, 2024. p. 48-56.

CALLAI, H. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. *In*: SANTOS, L. L. C. P *et al*. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 412-423.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2469/2423. Acesso em: 25 nov. 2025.

GONÇALVES, J. R.; CAMPOS, G. Geografia escolar e educação crítica no Brasil: influências eurocêntricas e perspectivas decoloniais. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 14, n. 34, p. 329-345, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/20043. Acesso em: 15 nov. 2025.

HOFFMANN, J. **Avaliação - mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 4° ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MOURA, A. I. V.; OLIVEIRA, M. L. V. M. Reflexões sobre avaliação e ensino de Geografia. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 09, n. 01, p. 01-16, 2015. Disponível em: https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/161. Acesso em: 08 dez. 2025.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, v. 25, n. 02, p. 223-240, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?format=html&lang=pt. Acesso em 08 dez. 2025.

PINTO, F. R. S.; CARNEIRO, R. N. O processo de avaliação em geografia: a crítica da avaliação a avaliação comunicativa e emancipadora. *In*: CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. **Didática da Geografia**: seus elementos e suas linguagens. Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.p. 91-100.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. R. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: GÓMEZ, S. C.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SANTOS, F. K. S. Aprendizagem em Geografia e construção de conceitos. *In*: CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. **Didática da Geografia**: seus elementos e suas linguagens. Mossoró, RN: Edições UERN, 2024. p. 82-90.

SANTOS, F. J. S. A cartografia como componente da avaliação em geografia no ensino fundamental. *In*: COSTA. C. R. R.; ARAÚJO, M. R.; OLIVEIRA, E. C. **Currículo e ensino de geografia**: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino. Teresina, PI: EdUESPI, 2024. p. 177-201.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3° ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.