ROSALVO NOBRE CARNEIRO



V.1

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 1

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 e capa
Maria Flávia Mendonça Ferreira

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

D553
Didática da Geografia : seus elementos em ação e o lugar da linguagem - Vol.1
[recurso eletrônico] / organizador Rosalvo Nobre Carneiro. – Mossoró,RN: Edições UERN, 2026.

132 p.: il. PDF

ISBN 978-85-7621-612-4

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Didática. 3. Linguagem e educação. 4. Geografia humana. I. Carneiro, Rosalvo Nobre. II. Título.

UERN/BC CDD 372.891

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 31

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....**5**

Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA: a importância de metodologias e abordagens de ensino voltadas ao estudo do Lugar..... **9**

Hellen Victória Leal Santos (IFBA); Anízia Conceição Cabral de Assunção Oliveira (IFBA)

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): Saberes do Cotidiano e Território..... **20**

Jairo Alves Felipe (UFCG); Leandro Paiva do Monte Rodrigues (UEPB)

A ABORDAGEM E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO: uma análise crítica a partir dos livros A conquista Geografia e Geografia espaço & interação **35**

Valeska Eduarda dos Santos Silva (UFRN); Carla Mirelle de Freitas Monteiro (UERN); Taynan Araújo de Oliveira (UERN)

INTERAÇÕES ENTRE CINEMA E GEOGRAFIA A PARTIR DA LEI Nº 13.006: uma revisão sistemática **47**

Marcelo Henrique de Queiros Silva (UERN); Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)

REDAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: explorando habilidades argumentativas e pensamento crítico no ensino fundamental..... **58**

Emelly Karine da Silva e Silva (UFPA); Giuliana dos Santos Coelho (UFPA); Leonardo Pinto dos Santos (UFPA)

O TEATRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: contribuições de Vygotsky e Bakhtin..... **69**

Geneva Helena de Menezes Santos (UFPB); Everton Gleydson da Silva Mendonça (UFPB); Maria Alyne Alves de Souza (UFPB)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS GEOGRÁFICAS: construindo ambientes de aprendizagem por meio da iniciação científica..... **81**

Ana Cláudia Araújo Diniz (UFAM); Mírcia Ribeiro Fontes (UFAM)

ESPAÇO ESCOLAR E AGENDA 2030: experiências locais de contato com a natureza93

Larissa Romana de Oliveira Araújo (UFRJ); Wellington Carlos Moreira Hypólito (UFRJ); Ana Angelita Costa Neves da Rocha (UFRJ)

O ENSINO DE GEOGRAFIA, A PESQUISA DE NOTÍCIAS E O USO DO CELULAR: uma possibilidade teórico-metodológica **106**

Eduardo Apolônio de Assis (UFRS)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRAVES E DESAFIOS A PARTIR DO CURRÍCULO PRESCRITO..... **121**

Guilherme Amisterdan Correia Lima (UEPB); Francisco José Silva Vasconcelos (UFCG); Luciano Guimarães de Andrade (UFCG)

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 buscando 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 apontado 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 1, perpassa-se 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.

Hellen Victoria Leal Santos e Anízia Conceição Cabral de Assunção Oliveira, em *ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA: a importância de metodologias e abordagens de ensino voltadas ao estudo do Lugar*, investigam as potencialidades da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), como metodologia que possibilita uma mediação geográfica mais crítica, dialógica e situada na realidade dos estudantes.

Jairo Alves Felipe e Leandro Paiva do Monte Rodrigues, em *O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): Saberes do Cotidiano e Território*, analisam de que forma os saberes do cotidiano e as experiências territoriais dos estudantes podem ser incorporados ao ensino da Geografia, de modo a promover uma formação mais significativa, crítica e contextualizada.

Valeska Eduarda do Santos Silva, Carla Mirelle de Freitas Monteiro e Taynan Araújo de Oliveira, em *A ABORDAGEM E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO: uma análise crítica a partir dos livros A conquista Geografia e Geografia espaço & interação*, analisam a adequação dos conteúdos dos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental II, com ênfase na progressão articulada entre os temas e conteúdos abordados e no favorecimento do desenvolvimento gradual dos estudantes.

Marcelo Henrique de Queiros Silva e Rosalvo Nobre Carneiro, em *INTERAÇÕES ENTRE CINEMA E GEOGRAFIA A PARTIR DA LEI Nº 13.006: uma revisão sistemática***,** investigam as abordagens presentes na produção acadêmica em torno da Geografia e do cinema, especificamente.

Emelly Karine da Silva e Silva, Giuliana dos Santos Coelho e Leonardo Pinto dos Santos, em *REDAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: explorando habilidades argumentativas e pensamento crítico no ensino fundamental*, discutem o uso da produção textual como estratégia didática para potencializar o ensino de Geografia, com foco em promover a compreensão crítica de temas socioambientais relevantes para o cotidiano dos estudantes.

Geneva Helena de Menezes Santos, Everton Gleydson da Silva Mendonça e Maria Alyne Alves de Souza, em *O TEATRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: contribuições de Vygotsky e Bakhtin, promovem um diálogo entre Vygotsky e Bakhtin* para a utilização do Teatro em sala de aula e refletir a importância da linguagem teatral para o ensino-aprendizagem de Geografia.

Ana Cláudia Araújo Diniz e Mircia Ribeiro Fortes, em *EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS GEOGRÁFICAS: construindo ambientes de aprendizagem por meio da iniciação científica de a iniciação científica no Ensino Básico*, apresentam uma estratégia pedagógica essencial para o aprimoramento de competências investigativas, cognitivas e sociais dos alunos, nesta pesquisa voltados para a ciência geográfica.

Larissa Romana de Oliveira Araujo, Wellington Carlos Moreira Hypólito e Ana Angelita Costa Neves da Rocha, em *ESPAÇO ESCOLAR E AGENDA 2030: experiências locais de contato com a natureza de, investigam práticas relacionadas à sustentabilidade e à conscientização ambiental*, tendo como enfoque duas experiências locais adotadas em instituições de ensino do Rio de Janeiro.

Eduardo Apolônio de Assis, em *O ENSINO DE GEOGRAFIA, A PESQUISA DE NOTÍCIAS E O USO DO CELULAR: uma possibilidade teórico-metodológica* objetiva apresentar como possibilidade de ensino: o uso do celular, a pesquisa de notícias e o ensino dos conceitos na geografia, com o intuito de enriquecer e dinamizar uma aplicação teórico metodológica se traduzindo em uma simulação de plano de aula.

Guilherme Amisterdan Correia Lima, Francisco José Silva Vasconcelos e Luciano Guimarães de Andrade, em *AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: entraves e desafios a partir do currículo prescrito*, objetivam compreender os entraves e as possibilidades da avaliação formativa em Geografia, considerando as condições concretas de ensino e a necessidade de valorização da experiência docente.

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

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA: a importância de metodologias e abordagens de ensino voltadas ao estudo do Lugar

Hellen Victoria Leal Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
hellenlsantos12@gmail.com

Anízia Conceição Cabral de Assunção Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
aniziacaoliveira@gmail.com

Introdução

A Geografia Escolar tem sido historicamente marcada por desafios advindos do movimento de aproximação entre os conhecimentos teórico-científicos produzidos nas instituições de ensino superior e os conhecimentos que afloram no universo das escolas, frutos das produções, vivências e experiências no cotidiano das salas de aula. Embora a Geografia Acadêmica avance em pesquisas, métodos e interpretações cada vez mais aprimorados, esse repertório nem sempre chega articulado às demandas do ensino, de forma apropriada, crítica e contextualizada. Essa lacuna produz um distanciamento entre o que se investiga na academia e o que se ensina nas práticas pedagógicas, gerando modelos didáticos repetitivos e pouco conectados ao mundo vivido pelos estudantes.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender não apenas as diferenças estruturais entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, mas também as possibilidades reais de diálogo entre as duas. A escola, ainda que tenha autonomia relativa, não pode ser concebida como um espaço isolado da produção científica; ao contrário, precisa incorporar reflexões, métodos e abordagens capazes de renovar o ensino e torná-lo intelectualmente potente.

É nesse ponto que se destaca a importância da leitura do lugar como fundamento de aprendizagem. Ao colocar o espaço vivido dos estudantes como ponto de partida para a compreensão das dinâmicas socioespaciais, o ensino de Geografia deixa de ser uma mera transmissão de conteúdos e passa a constituir uma investigação situada, que articula experiência, teoria e criticidade. A leitura do lugar estabelece uma ponte concreta entre o saber acadêmico e a prática escolar, permitindo que conceitos complexos sejam compreendidos a partir de realidades

tangíveis. Além disso, metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o Estudo de Caso oferecem caminhos férteis para aproximar essas duas dimensões da Geografia. Ao incentivar o protagonismo discente, a análise de situações reais e a resolução de problemas concretos, essas metodologias materializam o diálogo entre o conhecimento produzido na academia e as práticas formativas da escola.

Diante dessas reflexões, o presente artigo tem como objetivo investigar as potencialidades da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como metodologia capaz de promover uma mediação geográfica mais crítica, dialógica e ancorada na realidade dos estudantes. Ao articular a leitura do lugar com práticas investigativas, busca-se demonstrar como a ABP pode fortalecer aprendizagens significativas e aproximar o ensino de Geografia das experiências concretas vividas pelos alunos.

Nessa perspectiva é que, o presente trabalho buscou elaborar um Estudo de Caso como recurso didático. A proposta surgiu da observação da necessidade de contribuir com proposições metodológicas para a prática de uma Geografia escolar mais reflexiva, viva e conectada ao cotidiano dos sujeitos. O objetivo principal foi identificar possibilidades de articulação entre o conteúdo geográfico e os contextos concretos vivenciados pelos estudantes, promovendo, assim, o desenvolvimento de competências analíticas, colaborativas e socioespaciais.

A partir da problematização dos desafios socioambientais urbanos de Salvador-BA, especialmente aqueles agravados pelas chuvas intensas em áreas de vulnerabilidade, elaborou-se um Estudo de Caso que explorou o tema “Urbanização e Problemas Socioambientais”, protagonizado pela comunidade fictícia de "Nova Esperança", construída com base em elementos reais. O caso permitiu tratar de temas como urbanização desigual, problemáticas socioambientais, planejamento urbano, articulando-os a partir da leitura do lugar e do conceito de espaço geográfico enquanto totalidade.

Metodologia

A metodologia adotada neste artigo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de caráter analítico-interpretativo, centrada em autores que contribuíram historicamente para a renovação do ensino de Geografia e para o desenvolvimento

de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. A escolha pela revisão teórica se justifica pela natureza do estudo, cujo objetivo é compreender e sistematizar os fundamentos epistemológicos e didáticos que sustentam a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o Estudo de Caso como estratégias potentes para o trabalho geográfico na Educação Básica. Assim, foram selecionadas obras e artigos que discutem tanto os princípios formadores da Geografia Escolar quanto às metodologias ativas aplicadas ao ensino, permitindo identificar diálogos, tensões e contribuições entre esses campos.

O percurso metodológico consistiu na leitura criteriosa de produções acadêmicas clássicas e contemporâneas, como Santos (1997, 2001), Cavalcanti (1998; 2012), Callai (2001, 2008), Freire (1996) e Menezes (2023), entre outros autores que tratam da Didática da Geografia, dos processos formativos docentes e das práticas pedagógicas voltadas à leitura crítica do espaço. A análise dessas referências buscou evidenciar como a ABP e o Estudo de Caso se articulam aos princípios da Geografia Escolar, especialmente no que diz respeito à valorização do lugar, ao reconhecimento dos saberes dos estudantes, ao desenvolvimento da aprendizagem significativa e à problematização das dinâmicas espaciais. A partir desse movimento interpretativo, consolidou-se um eixo teórico capaz de sustentar a proposta pedagógica apresentada no trabalho.

A Elaboração de Estudo de Caso buscou contemplar: apresentação do problema de forma clara; estímulo a autonomia do estudante visando provocar debate sobre o problema ou caso explorado; estímulo aos procedimentos de investigação, motivando os estudantes à pesquisa sobre os temas relacionados ao estudo; trabalho em grupo, estimulando o desenvolvimento de atitudes colaborativas na busca por soluções ao(s) problema(s) apresentado(s).

A Geografia Escolar e a importância da Leitura do Lugar para a formação crítica do estudante

As discussões sobre a relevância do ensino de Geografia na Educação Básica voltado particularmente ao desenvolvimento integral dos estudantes, permeiam concepções de processos de ensinar-aprender que não se sustentem na transmissão de conhecimentos geográficos, mas que possam fomentar a

capacidade dos estudantes de compreenderem criticamente o espaço em que vivem, promovendo uma consciência cidadã. Contudo, apesar de sua abrangência e importância, a disciplina frequentemente é subestimada, dado o não reconhecimento de sua relevância por muitos estudantes, percebendo-a como enfadonha e desinteressante, dada a realidade de que muitos professores mantêm práticas tradicionais, limitadas à mera transmissão de conteúdos, descrição, memorização, subutilização de recursos, entre outros problemas.

Existem, entretanto, diversas abordagens e estratégias didático-metodológicas que podem ser empregadas pelos docentes visando a valorização do potencial do ensino de Geografia para uma formação crítica e cidadã. Para isso, considera-se que qualquer metodologia adotada deve se preocupar em ter como guia o entendimento sobre para que serve ensinar Geografia, uma vez que a Geografia, ao desempenhar um papel central na compreensão das dinâmicas e realidades espaciais, contribui no fortalecimento da cidadania e no desenvolvimento da autonomia dos indivíduos em contextos sociais diversos.

> [...] a reflexão constante sobre as contribuições da geografia para a formação básica, é uma atitude profissional extremamente fecunda para manter seus conteúdos vivos e significativos, para compreender sua relevância para além da tradição e para tomar decisões sobre o que é prioritário e o que é acessório no conjunto de temas a ensinar nessa disciplina. [...] a geografia é uma leitura da dimensão espacial da realidade. (Cavalcanti, 2012 p.133).

Nesse sentido, a reflexão proposta por Cavalcanti (2012) sobre as contribuições da Geografia para a formação básica é de grande relevância. A autora destaca que a disciplina, ao oferecer uma leitura da dimensão espacial da realidade, deve ser conduzida de forma a manter seus conteúdos vivos e significativos. Essa perspectiva não apenas reafirma a importância de um ensino de Geografia que vá além da mera transmissão de conteúdos, mas também fundamenta a escolha por estratégias pedagógicas que priorizem o desenvolvimento crítico e cidadão dos alunos. Assim, o ensino de Geografia assume um papel central no processo de construção de um conhecimento que não se limita à tradição, mas que auxilia na tomada de decisões sobre o que é prioritário no ensino e contribui para a compreensão do espaço como elemento integrante da realidade social.

Diante dessa importância, refletir sobre o ensino de Geografia exige transcender as metodologias tradicionalmente utilizadas pelos professores nas escolas. É imprescindível buscar constantemente a atualização dos exemplos abordados em sala de aula, de modo a fomentar o interesse dos estudantes e estimular sua curiosidade sobre os temas relacionados à disciplina. Essa abordagem permite construir uma base sólida para o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica do mundo, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à formação integral do aluno.

Nessa perspectiva, Da Silva Junior (2019) analisa que, ao compreender a Geografia como disciplina escolar e não apenas como ciência geográfica, emerge a necessidade de considerar as especificidades do contexto espacial da escola, que imprime exigências próprias ao saber geográfico. Segundo o autor, a escola não tem como objetivo formar geógrafos, mas constitui um espaço material repleto de relações sociais territorializadas, o que ressignifica a relação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica. Essa relação, portanto, não deve ser vista como hierárquica ou antagônica, mas como um movimento horizontal, no qual as demandas pedagógicas se articulam às bases científicas. Por exemplo, ao adotar a concepção de espaço de Milton Santos, fundamentada na interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, é indispensável que tal perspectiva seja vinculada às intenções pedagógicas no ambiente escolar. O autor defende que essa concepção, por si só, não basta no ensino de Geografia, a menos que esteja claramente conectada às finalidades pedagógicas e às condições reais de aplicação no contexto escolar.

O ensino da Geografia deve capacitar os estudantes a compreenderem as múltiplas dimensões que compõem o espaço, inclusive o entendimento crítico das dinâmicas espaciais que estruturam o Lugar em que vivem. A relevância do conceito de Lugar para a ciência geográfica destaca sua importância no contexto escolar, evidenciando a contribuição do componente curricular Geografia para a formação integral dos estudantes.

Ao longo de sua trajetória histórica, a Geografia passou por intensos debates sobre seu objeto de estudo, o que resultou em mudanças significativas em suas abordagens conceituais. O conceito de Lugar, amplamente debatido nas correntes geográficas, assume especial relevância no ensino da Geografia no contexto

escolar. Dessa forma, é fundamental abordar sua evolução conceitual, destacando os sentidos atribuídos ao Lugar e sua importância como categoria fundamental no ensino da disciplina.

No final do século XIX e início do século XX, a Geografia tradicional, influenciada pelo positivismo, concentrou-se nas categorias de paisagem e região, deixando o conceito de Lugar em segundo plano. Esse direcionamento, que se estendeu até meados do século XX, é identificado por Corrêa (2012) como uma limitação da abordagem tradicional, que negligenciava a vivência subjetiva do espaço. Posteriormente, com a emergência da corrente teorético-quantitativa, pautada pelo positivismo lógico, o conceito de espaço ganhou centralidade, enquanto o lugar foi reduzido à ideia de localização, resultando na diminuição da relevância das categorias de paisagem e região e reforçando a irrelevância do território nesse contexto.

Já na segunda metade do século XX, a Geografia Crítica, baseada no materialismo histórico e dialético, contrapôs-se tanto à abordagem tradicional quanto à Geografia humanística. Mantendo o espaço como conceito central, essa corrente passou a valorizar o Lugar como ponto de partida para a compreensão de dinâmicas globais e as desigualdades sociais, destacando a contribuição de autores como Milton Santos, Ana Fani Alessandri Carlos e David Harvey. Para Harvey, o Lugar pode ser analisado sob duas perspectivas complementares: a relação espaço-tempo e os processos sociais que o constituem. Assim, o conceito deixa de ser apenas um espaço localizado e assume o papel de categoria integradora, articulando questões locais e globais, como apontado por Ferreira (2002).

Na Geografia Crítica, Lugar é entendido como o espaço onde a vivência cotidiana se manifesta, servindo como ponto de partida para compreender fenômenos globais sem perder de vista a experiência local. Milton Santos (2001) reforça essa ideia ao destacar que esse conceito é singular, mesmo inserido em redes de relações globais. Ele é um campo onde relações econômicas, sociais e culturais se desenvolvem, permitindo uma análise mais profunda do mundo a partir das particularidades do espaço vivido. Dessa forma, o Lugar se apresenta como uma categoria essencial para conectar as vivências cotidianas com processos mais amplos, possibilitando um entendimento mais completo das dinâmicas socioespaciais.

A proposta de uma "educação geográfica" é essencial para que os conteúdos se tornem significativos. Conforme Callai (2008), esse objetivo pode ser alcançado por meio da análise geográfica, que exige o desenvolvimento do raciocínio espacial dos discentes. Essa abordagem torna o aprendizado mais conectado às realidades vividas pelos alunos, facilitando a compreensão das dinâmicas locais e globais. De maneira semelhante, Suertegaray (2004) argumenta que a "geografização da educação" propõe uma Geografia voltada para a ação, permitindo aos estudantes desenvolverem a percepção de sua posição no mundo, articulando os níveis local e global.

Em suma, os conceitos/categorias fundamentais da Geografia, como o de Lugar, são ferramentas cruciais para a formação cidadã, uma vez que permitem aos alunos interpretar e refletir sobre o mundo ao seu redor. O estudo dele, enquanto categoria geográfica, é essencial para a construção do conhecimento crítico, pois auxilia na compreensão dos fenômenos globais a partir das dinâmicas locais. Nesse contexto, Callai (2008) ressalta que a análise do espaço local fornece novos significados que possibilitam a compreensão da realidade global, destacando o papel do ensino de Geografia como mediador desse entendimento.

No contexto em que compreender a realidade em que se vive é essencial para a análise crítica do mundo, o conceito de Lugar no ensino de Geografia assume uma importância central. Ele permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de, a partir de seu espaço de vivência, interpretar e compreender as diversas questões que transcendem sua realidade local. Essa abordagem é fundamentada na ideia de que o indivíduo estabelece uma relação de pertencimento e atribui significados ao seu Lugar, o que possibilita, com base nessa identidade, reconhecer as dinâmicas que ocorrem em seu entorno imediato e refletir criticamente sobre os fenômenos que se desenrolam em escala global.

Resultados

Diante desse conjunto de reflexões, torna-se evidente que as metodologias que contribuem para o processo de compreensão do lugar em que o estudante está inserido representam não apenas alternativas metodológicas, mas caminhos concretos para reconfigurar o ensino de Geografia em direção a práticas mais

significativas, dialógicas e conectadas ao cotidiano dos estudantes.

As metodologias ativas, ao deslocarem o foco da transmissão de conteúdos para a investigação colaborativa e para a problematização de situações reais, são caminhos frutíferos para a promoção do desenvolvimento do pensamento geográfico, ampliando a capacidade dos estudantes de realizarem generalizações conscientes e fundamentadas (Cavalcanti, 2019).

O uso intencional dessas metodologias não se limita a acompanhar tendências pedagógicas, mas responde a uma exigência contemporânea de formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e intervir nas dinâmicas socioespaciais que moldam sua própria realidade.

Neste trabalho, procedeu-se à identificação das possibilidades de mediação entre os conhecimentos acadêmicos e os objetivos da Geografia Escolar, de modo a analisar a viabilidade do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas, em sua variante de Estudo de Caso, como estratégia metodológica capaz de articular conteúdos curriculares com as vivências e realidades sociais dos estudantes.

O Estudo de Caso elaborado como um dos objetivos do presente trabalho foi voltado a explorar o conteúdo de Urbanização e Problemas socioambientais. O Estudo de caso apresenta uma situação relevante não só para a cidade de Salvador-BA citada, mas para diversas outras regiões que enfrentam problemas similares decorrentes de chuvas intensas e da urbanização sem planejamento.

Abaixo alguns trechos da história criada (Quadro 1).

Quadro 1: Estudo de caso voltado ao conteúdo Urbanização e Problemas Socioambientais.

Salvador, capital da Bahia, é uma cidade de belezas naturais incontestáveis, mas também de desafios urbanos complexos. Com uma topografia acidentada, marcada por morros, encostas e vales, a cidade enfrenta anualmente problemáticas relacionadas à ocorrência de fortes chuvas que, entre os meses de março e julho, provocam alagamentos, deslizamentos de terra e destruição em diversas áreas. Os bairros mais afetados, quase sempre, são aqueles localizados em áreas periféricas, onde grande parte da população vive em assentamentos informais, construídos sem planejamento e infraestrutura adequada.

No início do mês de abril, uma forte tempestade atingiu Salvador durante três dias consecutivos. O acumulado de chuvas ultrapassou 200 mm, volume suficiente para alagar ruas, provocar o transbordamento de córregos e gerar deslizamentos em encostas habitadas. Entre os bairros mais impactados, estava a comunidade de Nova Esperança, situada em uma área de morro, onde centenas de famílias residem há décadas. As ruas, já estreitas e de difícil acesso, foram tomadas por lama e esgoto misturados à água da chuva. Casas construídas com materiais precários ruíram com a força das enxurradas, deixando dezenas de pessoas desabrigadas.

Entre os atingidos, estava a família de dona Marinalva, uma senhora de 58 anos que vive há mais de 20 anos em Nova Esperança. Sua casa, [...]

Fonte: Elaborado pelas autoras. 2025.

Considerando que os impactos dos desastres naturais, especialmente os alagamentos e deslizamentos de terra, são agravados por fatores socioespaciais e podem atingir qualquer cidade que não possua um planejamento urbano adequado, é válido ressaltar que o caso pode ser generalizado, servindo como base para discussões sobre a ocupação do solo, a infraestrutura urbana e a vulnerabilidade socioambiental em diferentes contextos territoriais.

Os elementos estruturantes adotados para a elaboração do Estudo de Caso voltado ao conteúdo de Urbanização e Problemas Socioambientais foram organizados visando: (1) promover uma abordagem problematizadora, como meio para estimular a autonomia do estudante e provocar debate sobre o problema ou caso explorado; (2) estimular procedimentos de investigação, motivando os estudantes à pesquisa sobre os temas relacionados ao estudo; (3) promover o trabalho em grupo, estimulando o desenvolvimento de atitudes colaborativas na busca por soluções ao(s) problema(s) apresentado(s); (4) contemplar problemáticas do espaço geográfico advindas da realidade próxima. Ao articular sociedade e natureza em situações reais, a metodologia reforça o potencial da Geografia como instrumento para compreender e intervir de forma consciente no espaço geográfico.

A problemática central do Estudo de Caso é a recorrência de enchentes e deslizamentos de terra em Salvador, especialmente nas áreas periféricas, onde a ocupação irregular do solo, a ausência de infraestrutura urbana adequada e a impermeabilização excessiva do solo agravam os impactos das chuvas.

O estudo de caso pode estimular debates sobre a responsabilidade do poder público e da sociedade na ocupação de áreas de risco, os desafios da implementação de políticas habitacionais, a desigualdade socioespacial e os impactos ambientais da urbanização descontrolada. Além disso, possibilita reflexões sobre soluções sustentáveis, como infraestrutura verde e modelos de urbanização mais resilientes às mudanças climáticas.

Os alunos podem realizar pesquisas em fontes como documentos oficiais da Defesa Civil, artigos acadêmicos sobre urbanização e desastres naturais e reportagens sobre enchentes em Salvador. A investigação pode abranger temas como planejamento urbano, políticas de habitação, mudanças climáticas e gestão de risco ambiental.

Os alunos podem ser divididos em grupos e assumir diferentes papéis, como representantes da prefeitura, ambientalistas, urbanistas e moradores afetados, elaborando propostas de planejamento urbano para minimizar os impactos das chuvas. Cada grupo pode apresentar soluções considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.

Essa proposta, ao valorizar os saberes prévios dos estudantes e mobilizar situações-problema inspiradas em realidades locais, possibilita a aproximação entre os conteúdos da Geografia Escolar e os desafios concretos vividos pelos sujeitos, favorecendo a reflexão crítica, a cooperação e a proposição de soluções coletivas.

Considerações finais

Fortalecer o ensino de Geografia exige uma articulação consciente entre metodologias inovadoras e a leitura crítica do Lugar como eixo estruturante da aprendizagem. Os resultados apresentados evidenciam que compreender o espaço vivido pelos estudantes, bem como suas experiências, percepções, conflitos e vínculos, não é um complemento, mas um fundamento epistemológico da Geografia Escolar. Quando o Lugar se torna ponto de partida, os conteúdos ganham sentido, a aprendizagem se enraíza na realidade e o estudante reconhece a disciplina como ferramenta para interpretar o mundo que o cerca.

Ao integrar a Leitura do Lugar com estratégias como a ABP e o Estudo de Caso, abre-se espaço para um ensino mais investigativo, problematizador e intelectualmente exigente. As metodologias ativas, ao mobilizarem situações-problema reais e promover o protagonismo discente, potencializam a compreensão das dinâmicas socioespaciais e incentivam uma postura crítica diante das desigualdades e contradições do espaço urbano. Dessa forma, conclui-se que o caminho para uma Geografia Escolar mais significativa passa pela união entre práticas pedagógicas participativas e o reconhecimento do Lugar como mediador central da aprendizagem, uma combinação que não apenas amplia o rigor formativo da disciplina, mas também reafirma seu compromisso com a leitura, interpretação e transformação do espaço vivido.

Referências

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Mediação: Porto Alegre, 2008. p. 83-113.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 1, n. 16, p. 133–152, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353. Acesso em: 12 mar. 2026.

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

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino da Geografia na Escola** - Campinas, SP. Papirus, 2012.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito chave da geografia in: CASTRO, I.. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L.(Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. p. 15-47.

DA SILVA JÚNIOR, H. M. C. **Geografia escolar: discussões sobre a identidade disciplinar e sobre a condição espacial da prática docente**. Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 257-270, 2019.

FERREIRA, L. F. Iluminando o lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey). **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2011. Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15378. Acesso em: 12 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes Necessários à prática educativa 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, A. M.; CARDOSO, S. C.; DA SILVA, E. L. A Aprendizagem Baseada Em Problemas E Seu Potencial Mobilizador De Capacidades De Pensamento Crítico. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 17, n. Especial, p. 120-138, 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

SUERTEGARAY, D. M. A. Ambiência e pensamento complexo: Ressignificação da Geografia. In: SILVA, A. A. D. da; GALENO, A. (Orgs.). **Geografia:** ciência do complexus**:** ensaios transdisciplinares**.** Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 181-208.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): Saberes do Cotidiano e Território

Jairo Alves Felipe
Universidade Federal de Campina Grande
jairofelipegeo@hotmail.com

Leandro Paiva do Monte Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba
leopaivarodrigues@servidor.uepb.edu.br

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) configura-se como uma modalidade da Educação Básica destinada a sujeitos que, por diferentes razões históricas, sociais e econômicas, não tiveram acesso ou permanência na escolarização em idade considerada regular. Trata-se de um espaço educativo marcado por trajetórias interrompidas, experiências de trabalho precoce e processos de exclusão vivenciados em diferentes contextos territoriais.

A especificidade da EJAI está diretamente associada à diversidade de seu público, que engloba diferentes faixas etárias, saberes, histórias de vida, contextos sociais e vivências pessoais. Trata-se de sujeitos que retornam ao ambiente escolar em busca de novos conhecimentos, seja para ampliar as possibilidades de inserção ou permanência no mercado de trabalho, cada vez mais dinâmico e competitivo, seja para atender a demandas pessoais e sociais. Nesse sentido, a EJAI constitui uma modalidade de ensino relevante para a promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social (Arroyo, 2005; Gomes, 2016).

Apesar de sua relevância social, a EJAI historicamente ocupa uma posição secundária nas políticas educacionais brasileiras. A insuficiência de investimentos e a precarização das condições de oferta limitam a efetivação das diretrizes curriculares específicas já instituídas, resultando, muitas vezes, na manutenção de práticas pedagógicas pouco contextualizadas. Nessas circunstâncias, o ensino acaba sendo conduzido a partir de adaptações do currículo regular, sem contemplar plenamente as singularidades, os saberes e as trajetórias de vida dos sujeitos que frequentam essa modalidade (Haddad; Di Pierro, 2000; Silva, 2017).

Nesse cenário, o processo de ensino e aprendizagem tende a se estruturar

de forma conteudista e pouco dialógica, com saberes organizados de maneira fragmentada e distanciados da realidade vivenciada pelos estudantes. Essa dinâmica fragiliza a atribuição de significado ao conhecimento escolar e reduz as possibilidades de uma formação crítica, comprometendo o caráter emancipatório da educação, sobretudo em uma modalidade que pressupõe o reconhecimento das trajetórias, das experiências e dos saberes construídos ao longo da vida.

Diante desses desafios, o ensino de Geografia se configura como um campo propício para a construção de aprendizagens significativas na EJAI. Enquanto ciência dedicada ao estudo do espaço geográfico, compreendido como produto das relações sociais historicamente estabelecidas entre sociedade e natureza, a Geografia oferece instrumentos teóricos e metodológicos essenciais para a leitura crítica da realidade vivida pelos sujeitos.

Ao considerar o território como espaço de vivências, práticas e relações, o ensino de Geografia possibilita a articulação entre os saberes escolares e do cotidiano dos estudantes. As experiências espaciais relacionadas ao trabalho, ao deslocamento diário, ao acesso a serviços públicos e às dinâmicas locais constituem referências fundamentais para a compreensão dos fenômenos geográficos, desde que reconhecidas e valorizadas no contexto escolar.

A incorporação desses saberes no processo pedagógico demanda uma postura docente pautada no diálogo, na escuta ativa e na problematização da realidade (Freire, 2019). Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva no processo de ensino-aprendizagem e passa a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento, contribuindo com suas vivências socioterritoriais e interpretações acerca do espaço em que está inserido.

Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre como o ensino de Geografia é desenvolvido na EJAI, especialmente no que se refere à articulação entre os conteúdos curriculares e as experiências territoriais dos educandos. Essa reflexão ganha ainda mais relevância em contextos marcados por desigualdades socioespaciais e por vínculos comunitários intensos, uma vez que as experiências vividas pelos educandos moldam suas percepções do território e suas formas de interagir com o conhecimento escolar.

Diante disso, questiona-se de que forma os saberes do cotidiano e as experiências territoriais dos estudantes da EJAI são incorporados ao ensino de

Geografia. Em que medida essas vivências orientam as práticas pedagógicas em sala de aula, contribuindo para uma aprendizagem crítica, significativa e conectada à realidade concreta dos educandos?

Com base nessas questões, o presente artigo tem como objetivo analisar de que forma os saberes do cotidiano e as experiências territoriais dos estudantes da EJAI podem ser integrados ao ensino de Geografia, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para a formação cidadã dos estudantes no município de Dona Inês–PB.

Para alcançar o objetivo proposto, adotou-se uma abordagem qualitativa, articulando revisão bibliográfica e pesquisa de campo em uma escola pública do município de Dona Inês–PB. A pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas com professores, observações sistemáticas de aulas de Geografia e a realização de algumas intervenções pedagógicas, buscando analisar e fortalecer práticas de ensino contextualizadas e dialógicas na EJAI.

Fundamentação Teórica

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil constitui-se historicamente a partir de ações pontuais e descontínuas voltadas à alfabetização de parcelas da população excluídas do sistema escolar regular. Durante grande parte do século XX, as políticas destinadas a esse público assumiram caráter compensatório e emergencial, respondendo mais às demandas do mercado de trabalho e aos interesses do Estado do que à garantia do direito à educação. Esse percurso histórico contribuiu para a construção de estigmas em torno da EJAI, frequentemente associada a uma escolarização de menor valor social (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesse contexto, a compreensão da EJAI como direito educacional exige superá-la como política compensatória, situando-a no campo das lutas sociais pelo acesso à escolarização ao longo da vida. Arroyo (2005) destaca que os sujeitos da EJAI são historicamente produzidos pelas desigualdades estruturais da sociedade, o que demanda práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento de suas condições sociais, culturais e territoriais. Assim, essa modalidade constitui-se como espaço político de disputa curricular e formativa.

Gomes (2016), atribui-se três funções básicas à EJAI: a reparadora, que visa

assegurar o direito civil do indivíduo a uma educação de qualidade; a equalizadora, quando permite ao indivíduo sua entrada no sistema educacional, dando novas oportunidades para o mercado de trabalho; e a qualificadora, que busca proporcionar novos conhecimentos. Dessa forma, é necessário pensar os sujeitos da EJAI para além de sua trajetória escolar, valorizando seu fazer cidadão, senso crítico e capacidade de atuação em um mundo de oportunidades.

A diversidade desse público desafia currículos homogêneos e práticas pedagógicas padronizadas, pois engloba sujeitos de diferentes faixas etárias, com tempos de escolarização variados, experiências profissionais e trajetórias de vida, cujas vivências constituem saberes socialmente construídos. Gadotti (2016) enfatiza que a educação ao longo da vida deve reconhecer essas trajetórias como dimensões fundamentais do processo educativo.

Santos (2003) observa que jovens, adultos e idosos com escolaridade limitada frequentemente apresentam sentimentos de inferioridade e insucesso escolar, decorrentes de repetição de anos ou dificuldades de aprendizagem. Muitos abandonaram a escola devido à evasão ou ao ingresso precoce no mercado de trabalho como estratégia de sobrevivência.

Apesar de sua relevância social, a EJAI permanece marginalizada nas políticas educacionais brasileiras, marcada por descontinuidade e precarização das condições de oferta. Essa condição favoreceu a reprodução de currículos adaptados do ensino regular, pouco sensíveis às especificidades da modalidade. Como consequência, mantêm-se práticas fragmentadas e distanciadas da realidade dos educandos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em contraposição a essas práticas, a crítica encontra sólido na pedagogia freiriana, que compreende a educação como prática da liberdade, orientada pelo diálogo e pela problematização da realidade. Freire (2019) afirma que os educandos são portadores de saberes historicamente construídos na experiência social, os quais devem ser reconhecidos e valorizados como ponto de partida do processo educativo. Na EJAI, essa concepção pedagógica assume centralidade para a construção de aprendizagens de caráter emancipador.

Os saberes do cotidiano constituem conhecimentos construídos nas práticas sociais, no mundo do trabalho e na vida comunitária, sendo fundamentais para a atribuição de sentido ao conhecimento escolar. Charlot (2018) destaca que a relação

com o saber é profundamente mediada pelas condições concretas de existência e pelo significado que o conhecimento assume para cada sujeito em seu contexto social. Nesse sentido, aprender implica estabelecer vínculos significativos entre as experiências vividas e o conhecimento sistematizado e historicamente produzido, possibilitando ao sujeito compreender, interpretar e apropriar-se criticamente das informações, atribuindo-lhes sentido e aplicabilidade em seu contexto social.

A aprendizagem significativa pressupõe a conexão entre novos conhecimentos e estruturas cognitivas já constituídas, a partir das vivências dos alunos. Ausubel (2003) reforça que o aprendizado é mais consistente quando articulado a conhecimentos prévios, desde que essa conexão seja problematizada criticamente. Na EJAI, essa perspectiva orienta práticas pedagógicas que valorizam saberes acumulados e os articulam aos conteúdos curriculares.

No âmbito da docência, Tardif (2014) destaca que os saberes mobilizados pelos professores são plurais, resultantes da formação acadêmica, da experiência profissional e dos saberes sociais. Na EJAI, essa pluralidade exige uma prática docente reflexiva e dialógica, capaz de articular o conhecimento científico às experiências dos educandos. O professor assume, assim, papel fundamental de mediador no processo de aprendizagem.

É nesse cenário que o ensino de Geografia se apresenta como campo privilegiado para a articulação entre conhecimento escolar e cotidiano. Enquanto ciência que analisa o espaço geográfico como produto das relações sociais, a Geografia possibilita a leitura crítica da realidade vivida pelos sujeitos. Cavalcanti (2019) destaca que a Geografia escolar deve partir das práticas espaciais dos estudantes para a construção de conceitos e análises mais amplas.

Santos (2006) concebe o espaço geográfico como conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações, historicamente produzidos pelas práticas sociais. Essa abordagem possibilita compreender o território como espaço vivido, marcado por usos, conflitos e relações de poder. No ensino de Geografia, ela valoriza as experiências territoriais dos educandos da EJAI.

A categoria lugar assume centralidade nesse processo, por remeter ao espaço da experiência cotidiana, onde se constroem identidades e sentidos de pertencimento. Callai (2015) argumenta que estudar o lugar no ensino de Geografia possibilita articular o vivido ao global, promovendo uma compreensão mais ampla da

realidade. Para os estudantes da EJAI, essa abordagem aproxima o conhecimento escolar de suas realidades concretas.

Ao considerar o cotidiano como dimensão analítica, o ensino de Geografia possibilita problematizar práticas espaciais relacionadas ao trabalho, ao deslocamento e ao acesso a serviços públicos. Essas práticas constituem referências fundamentais para a compreensão das dinâmicas socioespaciais. Cavalcanti (2019) ressalta que a Geografia escolar deve contribuir para a formação cidadã por meio dessa leitura crítica da realidade vivida pelos estudantes.

Essa perspectiva rompe com a visão da Geografia como disciplina descritiva e memorística, propondo uma abordagem comprometida com a análise das contradições socioespaciais. Vesentini (2014) ressalta que o ensino de Geografia deve permitir que o aluno se reconheça como sujeito histórico inserido em uma sociedade desigual. Essa abordagem é particularmente relevante na EJAI, pois articula o conhecimento escolar às experiências concretas dos educandos, fortalecendo sua compreensão crítica da realidade.

A articulação entre saberes do cotidiano e conhecimento científico demanda práticas pedagógicas dialógicas, nas quais o aluno seja reconhecido como sujeito ativo do processo educativo. Freire (2019) enfatiza que o diálogo implica escuta, respeito e compromisso com a transformação da realidade, tornando-se ferramenta para problematizar experiências e consolidar aprendizagens. Dada a diversidade de saberes na EJAI, essa postura é essencial para valorizar as vivências dos educandos e promover um aprendizado significativo.

A prática pedagógica assume, assim, caráter político, pois envolve escolhas curriculares e metodológicas que podem tanto reforçar quanto questionar desigualdades sociais. Saviani (2021) afirma que a educação está inserida na prática social global, devendo contribuir de maneira consistente para a compreensão crítica da realidade e para a formação de sujeitos reflexivos. O ensino de Geografia, ao problematizar o espaço vivido e as relações socioespaciais, pode desempenhar papel estratégico e transformador nesse processo.

Dessa forma, o ensino de Geografia na EJAI, fundamentado no diálogo entre saberes do cotidiano e conhecimento científico, configura-se como prática pedagógica potente, capaz de promover a formação crítica, reflexiva e cidadã dos educandos. Ao valorizar as vivências socioterritoriais e os saberes acumulados ao

longo da vida, a prática docente contribui para uma aprendizagem significativa, comprometida com a compreensão do espaço vivido e a transformação da realidade social (Charlot, 2018; Freire, 2019; Santos, 2006).

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, articulando revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com o objetivo de compreender e analisar práticas de ensino de Geografia na EJAI. Essa escolha metodológica justifica-se por possibilitar a investigação do fenômeno em seu contexto natural, garantindo que os dados coletados reflitam a complexidade das práticas pedagógicas e das concepções construídas pelos sujeitos envolvidos (Prodanov; Freitas, 2013). Nessa perspectiva, o pesquisador atua como instrumento central da pesquisa, mantendo contato direto com o ambiente e com os participantes, de modo a interpretar cuidadosamente os significados atribuídos às experiências e às práticas observadas.

O estudo foi realizado na Escola Municipal Maria da Paz Ferreira Silva, localizada no município de Dona Inês/PB, única instituição da rede municipal que oferece a EJAI nos anos finais do Ensino Fundamental, atendendo esse público no turno noturno. A pesquisa envolveu duas turmas, correspondentes aos Ciclos III e IV, e contemplou professores que atuam ou já atuaram no ensino de Geografia nessas etapas, com diferentes tempos de experiência.

Como instrumentos de produção de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas e observações sistemáticas das aulas de Geografia. Foram realizadas quatro entrevistas, com professores, e 12 observações sistemáticas das aulas, registradas em diário de campo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), as entrevistas permitem apreender a subjetividade e os significados atribuídos pelos sujeitos, enquanto as observações possibilitam a coleta de dados descritivos no ambiente natural, atendendo às exigências centrais da abordagem qualitativa.

As entrevistas possibilitaram compreender as concepções docentes acerca do ensino de Geografia na EJAI e as estratégias pedagógicas adotadas, enquanto as observações permitiram acompanhar as práticas desenvolvidas em sala de aula, as interações entre professores e estudantes e as dinâmicas pedagógicas do cotidiano escolar, possibilitando a identificação de padrões e categorias que

fundamentaram a análise qualitativa dos dados.

Por fim, realizaram-se intervenções pedagógicas planejadas a partir da análise dos dados coletados em entrevistas e observações. O objetivo foi fortalecer práticas de ensino de Geografia que valorizassem os conhecimentos dos estudantes e a contextualização dos conteúdos. Ao articular território vivido, experiências cotidianas e conceitos geográficos, buscou-se promover aprendizagens dialógicas, estimulando os alunos da EJAI a refletirem sobre o lugar que habitam, suas dinâmicas socioespaciais e a apropriação do espaço.

Resultados e Discussão

As entrevistas com os professores e as observações sistemáticas das aulas revelam que a docência na EJAI ocorre em condições de descontinuidade. A atuação na modalidade é, em geral, assumida como complemento de carga horária, resultando em elevada rotatividade docente. Essa configuração fragiliza o vínculo pedagógico e dificulta a consolidação de práticas voltadas ao público jovem, adulto e idoso. Tal cenário confirma a posição historicamente secundária dessa modalidade no sistema educacional brasileiro, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), com repercussões diretas na organização do trabalho pedagógico.

A permanência na modalidade favorece maior aproximação com as trajetórias escolares, profissionais e territoriais dos estudantes. Docentes com maior tempo de atuação demonstram sensibilidade às especificidades do público, realizando escolhas didáticas mais contextualizadas. Arroyo (2005) ressalta que a EJAI exige educadores capazes de reconhecer e dialogar com as histórias de vida dos sujeitos. Em sentido oposto, a instabilidade docente compromete a continuidade das ações pedagógicas e a construção de projetos consistentes.

Outro aspecto recorrente identificado nas entrevistas refere-se à inexistência de uma proposta curricular específica para a EJAI. A organização do ensino de Geografia apoia-se, predominantemente, em adaptações do currículo do ensino regular, realizadas de forma individualizada e pouco sistematizada. Essa ausência enfraquece a identidade curricular da modalidade e compromete a coerência pedagógica do processo de ensino. Conforme argumenta Gadotti (2016), currículos distanciados da realidade dos educandos tendem a reforçar processos de exclusão, limitando a atribuição de sentido ao conhecimento escolar. No contexto investigado,

o currículo pouco dialoga com as experiências socioterritoriais dos estudantes.

As observações em sala de aula indicam que a seleção dos conteúdos de Geografia baseia-se predominantemente no livro didático do ensino regular. Embora os professores priorizem temas relevantes para a EJAI, a curta duração das aulas e a rigidez do material limitam o aprofundamento conceitual. Vesentini (2014) critica esse modelo por reduzir a Geografia a informações fragmentadas e descontextualizadas. Na EJAI, essa prática compromete análises críticas do espaço vivido e a atribuição de sentido ao conhecimento escolar.

Essa inadequação é agravada pela ausência de materiais específicos para a EJAI, conforme relataram os docentes entrevistados. Os poucos materiais disponíveis na escola apresentam linguagem, exemplos e situações que pouco dialogam com a realidade socioterritorial dos estudantes. Cavalcanti (2019) ressalta que materiais que desconsideram as práticas espaciais dos sujeitos comprometem a aprendizagem e a construção dos conceitos geográficos. Na tentativa de amenizar essas limitações, os professores recorrem a constantes adaptações dos materiais didáticos, evidenciando esforço pedagógico, mas também a precarização institucional e a fragilidade das políticas públicas destinadas à EJAI.

Diante desse cenário, os professores recorrem a materiais complementares, como textos impressos, apostilas e vídeos, para ampliar as possibilidades didáticas, favorecendo a compreensão dos conteúdos e o interesse dos estudantes. Contudo, sua utilização depende quase exclusivamente da iniciativa individual docente, sem respaldo institucional sistemático. Conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes necessitam de condições materiais e organizacionais para se consolidarem, o que não se verifica no contexto analisado.

As práticas pedagógicas observadas indicam tentativas de inserção de temas ligados à realidade local, com potencial formativo ao articular o conhecimento geográfico às experiências cotidianas dos estudantes, em consonância com a concepção de espaço como produto das ações humanas (Santos, 2006). Contudo, os dados revelam que essa abordagem nem sempre é problematizada de forma crítica: o local é frequentemente mencionado, mas raramente analisado em profundidade, o que limita a compreensão das contradições socioespaciais.

Os saberes cotidianos dos estudantes são reconhecidos pelos docentes como ponto de partida para as aulas, conforme indicaram as entrevistas, mas

raramente assumem centralidade no desenvolvimento dos conteúdos. Charlot (2018) argumenta que a aprendizagem envolve a atribuição de sentido ao saber, construída na relação entre o sujeito e o conhecimento. No contexto investigado, essa relação mostra-se fragilizada pela exploração conceitual limitada das experiências dos alunos, mantendo-se a hierarquia entre o saber escolar e o saber vivido.

A organização tradicional da sala de aula, presente na maioria das aulas acompanhadas, reforça práticas pedagógicas verticalizadas e pouco dialógicas. A disposição das carteiras e a centralidade da fala docente restringem a participação dos alunos e a troca de experiências. Freire (2019) critica esse modelo por silenciar os educandos e negar-lhes protagonismo, o que se mostra contraditório na EJAI, modalidade que demanda metodologias participativas. Nesse contexto, o espaço físico atua como elemento pedagógico condicionante.

Além disso, a permanência de práticas expositivas compromete a aprendizagem. Mesmo quando os conteúdos se relacionam à realidade dos estudantes, a condução das aulas limita o protagonismo discente. Para Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre pela articulação significativa entre conhecimentos novos e prévios, de modo que articulações superficiais não produzem compreensão crítica nem apropriação efetiva do conhecimento geográfico.

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito da pesquisa buscaram enfrentar os desafios identificados por meio da reorganização metodológica das aulas. O planejamento partiu dos saberes e das experiências territoriais dos estudantes, reposicionando o professor como mediador do conhecimento. Conforme Cavalcanti (2019), o ensino de Geografia deve considerar as práticas espaciais dos sujeitos como ponto de partida para a construção conceitual. O diálogo e a problematização passaram a orientar o processo de ensino, resultando em maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Foram selecionadas quatro temáticas para serem trabalhadas: espaço rural, migrações, espaço urbano e trabalho. Essas temáticas mostraram-se adequadas à realidade do grupo investigado. As narrativas de vida passaram a integrar a construção do conhecimento geográfico, permitindo a articulação entre experiências pessoais e conceitos científicos. O espaço vivido tornou-se objeto de análise, favorecendo aprendizagens mais significativas.

A dinâmica dialógica adotada durante as intervenções ampliou o protagonismo dos discentes. Nesse sentido, Freire (2019) afirma que o diálogo é condição para uma educação emancipadora, ao reconhecer os educandos como sujeitos do processo educativo. As observações indicaram maior participação, troca de experiências e interesse dos alunos, transformando a sala de aula em espaço de escuta e construção coletiva do conhecimento.

Diante dessas constatações, formulou-se um projeto que consistia no registro audiovisual das histórias de vida de alguns estudantes, com o objetivo de ampliar a valorização de suas trajetórias e memórias como recurso pedagógico. No entanto, a iniciativa não foi viabilizada pela gestão, o que evidenciou limites institucionais e a ausência de apoio estrutural. Arroyo (2005) alerta que a exclusão também se manifesta na negação de práticas pedagógicas inovadoras, reforçando a precarização da EJAI e a dependência de iniciativas individuais.

De modo geral, os resultados das entrevistas e das observações revelam que o ensino de Geografia na EJAI é atravessado por limites estruturais e pedagógicos que dificultam a consolidação de práticas contextualizadas. Ainda assim, as intervenções realizadas demonstram que, quando os professores valorizam os saberes cotidianos e as experiências territoriais dos estudantes, ampliam-se as possibilidades de aprendizagens significativas e críticas, reafirmando a necessidade de compromisso pedagógico e político com os sujeitos da modalidade.

Considerações finais

A pesquisa realizada evidenciou que, apesar das limitações estruturais e pedagógicas existentes, há um significativo potencial de construção de aprendizagens significativas quando os saberes cotidianos e as experiências territoriais dos estudantes são valorizados. As entrevistas com os professores indicam que, embora enfrentem restrições de tempo, recursos didáticos e apoio institucional, há esforço em articular o conteúdo geográfico às experiências de vida dos alunos, aproximando o conhecimento escolar da realidade social concreta.

Embora ainda ocorra de forma pontual e limitada, a incorporação dos saberes e das trajetórias dos estudantes favorece o engajamento e a construção de uma compreensão crítica do espaço geográfico. As intervenções realizadas evidenciam que a valorização dos saberes cotidianos, associada a metodologias dialógicas,

potencializa o protagonismo discente e contribui para a elaboração de conhecimentos geográficos mais contextualizados, em consonância com os referenciais teóricos mobilizados ao longo do estudo.

Do ponto de vista estritamente empírico, os achados reforçam a aplicabilidade dessas práticas no cotidiano escolar da EJAI, indicando que o ensino de Geografia pode constituir um espaço estratégico para a leitura crítica da realidade e o fortalecimento da formação cidadã. O estudo evidencia, ainda, a relevância de pesquisas que articulem teoria e prática docente, destacando o papel central do território e do cotidiano na Geografia escolar.

Por fim, os resultados apontam para a necessidade de novas pesquisas sobre currículos da EJAI, formação docente e metodologias participativas no ensino de Geografia. Estudos em diferentes contextos podem ampliar o diálogo com estas análises, fortalecendo o campo e consolidando práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJAI.

Referências

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Tradução de Eva Nick. São Paulo: Plátano, 2003.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2015. p. 301-314.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia** – ensino e relevância social. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

GADOTTI, M. **Educação Popular e Educação ao longo da vida**. Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2016. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/10020. Acesso em: Acesso em: 08 de ago. de 2025.

GOMES, A. C. Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar. **Interagir: Pensando a Extensão**, v. 20, p. 1-21, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/13197. Acesso em: 01 de ago. de 2025.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2026.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, F. V. da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. (TCC de Pedagogia). João Pessoa: UFPB, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

Elementos da Didática da Geografia
Seleção e organização de conteúdos

A ABORDAGEM E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO: uma análise crítica a partir dos livros A conquista Geografia e Geografia espaço & interação

Valeska Eduarda do Santos Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
valeskaeduarda@alu.uern.br

Carla Mirelle de Freitas Monteiro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
carlamirelle@alu.uern.br

Taynan Araújo de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
taynanaraujo@uern.br

Introdução

O ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental desempenha um papel decisivo na formação crítica e cidadã dos estudantes, ao possibilitar que compreendam as dinâmicas do espaço geográfico e se reconheçam como agentes diretos da produção do espaço. Para que tal formação ocorra de maneira consistente, é fundamental que os temas e conteúdos trabalhados sejam cuidadosamente selecionados e organizados, favorecendo a construção do raciocínio e do pensamento geográfico e o desenvolvimento de habilidades previstas para essa etapa da escolarização.

Dentro desse processo, conforme pontuam Silva e Sampaio (2014), o livro didático se destaca como um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados nas escolas públicas brasileiras. Além de orientar o trabalho docente, ele estrutura e direciona o percurso de aprendizagem dos educandos, funcionando como referência para o estudo sistematizado da Geografia.

Contudo, embora seja central no processo educativo, o livro didático nem sempre apresenta uma organização coerente, contextualizada ou progressiva dos conteúdos. Em alguns casos, observa-se a fragmentação das temáticas, a ausência de articulação entre os capítulos e a falta de critérios claros na seleção dos assuntos abordados, como destacam Oliveira e Costa (2024), o livro didático não é necessariamente um material sem erros, daí surge a necessidade da análise desse

material utilizado, visando aprimorar seu alinhamento com as diretrizes curriculares.

Diante desse cenário, torna-se necessário questionar se os livros utilizados em sala de aula estão de fato cumprindo sua função enquanto guia educacional e se atendem às premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que reorganizou o currículo brasileiro com foco no raciocínio geográfico, na progressão das aprendizagens e no desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Analisar a conformidade desses materiais com a BNCC é essencial, sobretudo porque o referido documento estabelece parâmetros para garantir que os conteúdos abordem temas atuais, contextualizados e articulados entre si, evitando lacunas ou repetições que possam comprometer o processo formativo. Nesse sentido, como afirmam Lima, Maia e Dantas (2020):

> [...] compreende-se que, o livro didático deverá ser pensado na perspectiva desse documento que, atualmente, rege as redes e sistemas de ensino no Brasil, não enquanto currículo, mas como fonte de inspiração na sua organização, considerando as características específicas dos estudantes e contexto em que vivem (p. 12).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a adequação dos conteúdos dos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental II, com ênfase na progressão articulada entre os temas e conteúdos abordados e no favorecimento do desenvolvimento gradual dos estudantes. Estabelecem-se como objetivos específicos: (I) identificar a estruturação e apresentação dos temas e conteúdos nos livros didáticos; (II) reconhecer o alinhamento dos livros com as propostas da BNCC; (III) verificar a abordagem dos conteúdos e temas de acordo com a sequência lógica, contínua e correlacionada; (IV) comparar a abordagem dos conteúdos entre os dois livros analisados.

Do ponto de vista metodológico, este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental de dois livros didáticos utilizados na rede pública, intitulados: 1. *A conquista: Geografia*, do 7º ano do Ensino Fundamental, anos finais; 2. *Geografia espaço & interação,* do 7° ano do Ensino Fundamental - anos finais. A análise concentra-se nos conteúdos, unidades e capítulos apresentados, considerando sua organização interna, a articulação temática e sua compatibilidade com as habilidades previstas na BNCC para o 7º

ano. A investigação busca compreender em que medida esses materiais atendem às diretrizes curriculares e se contribuem para uma aprendizagem significativa, oferecendo parâmetros críticos para a reflexão sobre o ensino de Geografia na Educação Básica.

Os livros didáticos em análise

Livro 1 - A conquista Geografia – 7° ano

A obra *A conquista Geografia*, destinada ao 7º ano do Ensino Fundamental II, organiza-se em oito unidades, cada uma subdividida em dois capítulos. O material é de autoria de profissionais da área de Geografia, incluindo licenciados e bacharéis. A estrutura lógica da apresentação inicia-se com conteúdos relativos à formação do território brasileiro, abrangendo a colonização, a constituição sociocultural, a dinâmica populacional e a regionalização do espaço nacional.

A sequência temática apresenta coerência e articulação progressiva em relação aos objetivos de aprendizagem para esta etapa. A organização sequencial dos conteúdos facilita a compreensão dos processos socioespaciais e estabelece conexões entre fenômenos históricos, geográficos e culturais, sendo trabalhada com clareza conceitual e profundidade adequada à faixa etária.

A linguagem utilizada é acessível, clara e apropriada ao público-alvo. Embora utilize termos técnicos, estes são acompanhados de explicações, exemplos ou recursos visuais complementares. A obra evita estereótipos e adota uma abordagem respeitosa à diversidade sociocultural. Entretanto, identificou-se o uso de termos desatualizados, como “povos indígenas” ou “povos nativos”, como mostra a figura 1 a seguir, quando o termo mais adequado seria “povos originários”. Tal aspecto demonstra a necessidade de uma atualização conceitual alinhada às discussões contemporâneas e à Lei 11.645, que visa à inclusão da história e cultura indígena com foco em uma educação antirracista e multicultural.

Estruturalmente, o livro apresenta tabelas, gráficos e ilustrações de excelente qualidade visual, com cores, contrastes e legendas adequadas. Esses recursos auxiliam a compreensão de temas cartográficos e demográficos. Adicionalmente, a obra disponibiliza links para vídeos, jogos e estudos de caso, ampliando o repertório

de aprendizagem. Contudo, apesar de visualmente acessível, o material não contempla plenamente estudantes com deficiência visual, carecendo de alternativas como descrições textuais detalhadas.

Figura 1: Trecho do livro que se é utilizado o termo “povos indígenas”.



Fonte: Castellar e Paula (2022, p.37).

As atividades propostas incentivam o pensamento crítico e a análise de múltiplas perspectivas por meio de exercícios de interpretação, debates e tarefas que articulam o cotidiano do estudante aos fenômenos geográficos. As propostas estimulam habilidades práticas, como a leitura cartográfica e a interpretação de indicadores populacionais, alinhando-se às metodologias ativas de aprendizagem. A concepção de Geografia da obra articula elementos físicos, sociais e históricos, promovendo análises sobre os processos socioespaciais sob uma ótica sociointeracionista. Por fim, os conteúdos guardam estrita correspondência com as competências e habilidades da BNCC, utilizando-a como referência estruturadora.

Livro 2 - Geografia: espaço & interação – 7° ano

O livro *Geografia: espaço & interação*, também destinado ao 7º ano, compõe-se de oito unidades e trinta e três capítulos. Assim como na obra anterior, seus autores possuem formação acadêmica específica na área. A obra estrutura seus conteúdos sob uma perspectiva ampla do território brasileiro, iniciando pela caracterização territorial e evoluindo para temas como dinâmica populacional, diversidade, racismo, movimentos migratórios e indicadores sociais. Nas unidades finais, dedica-se às características naturais, ao meio rural e urbano e às regionalizações, configurando uma estrutura extensa que contempla múltiplas dimensões do espaço geográfico nacional.

Os conteúdos seguem uma sequência cronológica e temática coerente,

articulando marcos históricos e características ambientais a fenômenos contemporâneos. A progressão atende às expectativas para o 7º ano, equilibrando temas clássicos da Geografia escolar com debates essenciais sobre desigualdades e diversidade. A linguagem é clara e contribui para o enriquecimento vocabular do aluno, permitindo o domínio gradual de conceitos complexos de forma contextualizada.

O livro incorpora recursos visuais como infográficos, charges e fotografias que desempenham funções explicativas e críticas. As charges, em particular, ampliam a capacidade interpretativa, como observado na página 92, como mostra a figura 2, que ironiza as desigualdades sociais e o acesso à tecnologia por parte dos distintos grupos sociais. A charge constrói a ironia a partir da expressão “I pede”, que faz analogia a ao aparelho tecnológico “I-pad”.

Figura 2: Charge com crítica social sobre a diferença de renda e acesso a bens de consumo.



Fonte: Duke(em Paula; Pinesso; Rama, 2022, p. 92).

A presença de mapas detalhados e gráficos atualizados reforça a articulação entre a teoria e a representação espacial. Quanto às atividades, estas variam entre questões analíticas, debates e exercícios de sistematização, incentivando o protagonismo estudantil e a interdisciplinaridade. Embora coexistam atividades tradicionais e investigativas, a obra destaca-se por favorecer a análise crítica da realidade. A concepção de Geografia é marcada pela inter-relação entre os aspectos físicos e socioeconômicos, com ênfase em temas como racismo e produção do espaço.

Contudo, observa-se a necessidade de uma maior integração entre os temas

globais e a realidade específica de estados e municípios para tornar o ensino ainda mais significativo. A obra contempla integralmente as habilidades da BNCC previstas para o nível (EF07GE01 a EF07GE12), refletindo conformidade com as orientações curriculares nacionais no que tange ao raciocínio geográfico e à leitura cartográfica.

Análise comparativa dos livros didáticos

A comparação entre as obras *A conquista: Geografia e Geografia espaço & interação*, revela distinções significativas que merecem destaque. Embora ambos os materiais atendam às competências previstas para o 7º ano e abordem os temas centrais do território brasileiro, suas propostas apresentam nuances que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

O livro *A conquista Geografia* propõe uma abordagem mais linear, organizada e progressiva, priorizando a compreensão dos processos socioespaciais a partir de encadeamentos históricos e da formação do território. Em contrapartida, *Geografia espaço & interação* adota uma perspectiva mais ampla e interpretativa, estimulando reflexões críticas sobre desigualdades, impactos socioambientais, racismo e diversidade. Enquanto o primeiro tende a uma estrutura mais sistematizada, o segundo investe em uma visão sociointeracionista e problematizadora, ampliando o repertório crítico dos estudantes.

No que se refere à estrutura, *A conquista Geografia* apresenta uma sequência clara e bem delimitada, com unidades concisas e capítulos interligados. Essa linearidade favorece a progressão gradual do conhecimento, permitindo que o aluno compreenda a formação territorial, a constituição populacional e as regionalizações de forma articulada. Por outro lado, *Geografia espaço & interação* abrange um maior volume de conteúdos e complexidade temática. Embora siga uma progressão coerente, a densidade e a variedade de temas podem exigir uma mediação docente mais intensiva para assegurar a continuidade e evitar dispersões ao longo das unidades.

Ambas as obras utilizam linguagem adequada ao 7º ano, contudo, diferem em suas escolhas discursivas. *A conquista Geografia* destaca-se pela clareza e simplicidade na apresentação de conceitos, oferecendo explicações diretas, termos acompanhados de exemplos e elevada acessibilidade didática. Já *Geografia espaço*

& interação utiliza uma linguagem igualmente clara, mas incorpora termos menos comuns que contribuem para o enriquecimento vocabular do discente. Em compensação, a ausência de um aprofundamento sobre as realidades locais em ambos pode limitar, em certa medida, a identificação imediata dos estudantes com a obra.

Os dois livros analisados demonstram um excelente uso de recursos visuais, porém com ênfases distintas. *A conquista Geografia* utiliza mapas, tabelas, fotografias e gráficos de forma sistemática, focando na compreensão objetiva dos conteúdos. Já o livro *Geografia espaço & interação*, além desses elementos, se sobressai pelo uso de charges e infográficos que estimulam interpretações críticas, especialmente em temas como reforma agrária e urbanização. Assim, enquanto o primeiro privilegia a clareza informativa, o segundo prioriza a criticidade visual.

No que tange às atividades propostas, o livro *A conquista Geografia* sugere tarefas variadas que incentivam a análise e a leitura cartográfica, mantendo um equilíbrio entre teoria e prática. O livro *Geografia espaço & interação* avança nessa proposição ao incluir atividades investigativas, debates, protagonismo estudantil e estudos de caso, embora ainda apresente exercícios tradicionais de memorização. Este segundo material, portanto, destaca-se por favorecer de forma mais acentuada o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Quanto à atualidade, ambos tratam de temas relevantes. Contudo, *A conquista Geografia*, apesar de atualizado, apresenta imprecisões terminológicas, como o uso de "povos indígenas" em detrimento de "povos originários". Na obra *Geografia espaço & interação*, as discussões contemporâneas sobre temas transversais que estão dispostos na BNCC, a exemplo do racismo e das desigualdades, que foram inseridos com maior intencionalidade pedagógica, embora ainda careça de uma contextualização regional ou local mais profunda, dado o fato que os livros didáticos são produzidos com base na realidade de outras regiões brasileiras, dentre as quais a região Nordeste é menos favorecida na abordagem.

A análise comparativa evidencia que *A conquista Geografia* possui maior robustez na organização, didatização e clareza progressiva dos conteúdos, ao passo que *Geografia espaço & interação*, se destaca pela criticidade, diversidade temática e estímulo ao protagonismo discente. Ambas as obras se alinham às orientações da BNCC, mas divergem na intencionalidade pedagógica: a primeira favorece a

estruturação lógica do conhecimento, enquanto a segunda promove reflexões interpretativas mais amplas. Assim, a escolha entre as obras deve pautar-se na abordagem pedagógica desejada: mais linear e sistemática ou mais crítica e investigativa.

Por fim, é essencial ressaltar a importância da autoria dos livros analisados. É perceptível o rigor e a preocupação na organização dos conteúdos, frutos de uma sólida fundamentação profissional, teórica e metodológica por parte dos geógrafos elaboradores. Esse empenho valoriza um ensino de cunho crítico e emancipatório, essencial para a formação socioespacial dos sujeitos escolares

.

Considerações finais

A análise ora apresentada nos permite compreender que o Livro Didático se constitui como um dispositivo pedagógico primordial para o planejamento e execução das aulas, bem como para materialização das diretrizes evidenciadas no documento da BNCC. Ao longo da investigação das duas obras, *A conquista Geografia* e *Geografia espaço & interação*, o presente artigo evidenciou que ambas as coleções apresentam uma sólida adequação às competências e habilidades preconizadas para o 7º ano do Ensino Fundamental, embora trilhem caminhos metodológicos distintos para atingir tais objetivos.

Os resultados desta análise demonstram que o livro *A conquista Geografia* se destaca pela excelência na didatização e na organização lógica dos conteúdos. Sua estrutura linear e progressiva oferece um suporte seguro para a construção do raciocínio geográfico, facilitando a compreensão da formação territorial brasileira por meio de uma linguagem acessível e recursos visuais de alta clareza. Por outro lado, a obra *Geografia espaço & interação* sobressai-se ao assumir uma postura marcadamente sociointeracionista, priorizando a criticidade e o debate sobre temas contemporâneos urgentes, como o racismo, as desigualdades socioespaciais e a diversidade cultural, estimulando o protagonismo do estudante em sua realidade.

A partir deste estudo também foram sinalizadas lacunas que demandam a atenção de autores e editores em suas próximas obras, dentre as quais convém mencionar a necessidade de atualização do termo “povos originários” e o desafio de contextualizar os temas/conteúdos abordados a realidade regional, fato que pode

tornar o ensino de Geografia significativo e articulado ao "mundo vivido" pelos sujeitos escolares.

Por fim, conclui-se que a escolha entre as obras não deve ser pautada por uma hierarquia de qualidade, mas sim pela intencionalidade pedagógica de cada contexto escolar. Enquanto uma privilegia a sistematização e a fluidez do conteúdo, a outra aposta na problematização e na investigação crítica. A presença de geógrafos na autoria de ambos os materiais reafirma a importância do rigor científico no ensino básico. Sendo assim, esperamos que este estudo contribua para orientar professores em suas escolhas e reflexões, fomentando um ensino de Geografia que não apenas descreva o espaço, mas que capacite os sujeitos para a transformação de sua realidade socioespacial, por meio do raciocínio geográfico e do pensamento espacial.

Referências

AZAMBUJA, L. D. de. O livro didático e o ensino de geografia do brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 4, n. 8, p. 11–33, 2015. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/180 . Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 15 dez. 2025.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 1988. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37978. Acesso em: 17 nov. 2025.

CASTELLAR, S. M. V.; PAULA, I. R. **A conquista:** Geografia – 7º ano (Ensino Fundamental – anos finais). São Paulo: FTD, 2022. 324 p.

FERREIRA, D. P. et. al. O livro didático como recurso pedagógico para o ensino de Geografia. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 25, 16 de julho de 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/25/o-livro-didatico-como-recurso-pedagogico-para-o-ensino-de-geografia. Acesso em: 17 nov. 2025.

LIMA, C. F. MAIA, R. V S.; DANTAS, D. A. O livro didático de geografia no ensino fundamental e a sua importância sob a ótica da base nacional comum curricular - BNCC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020. **Anais VII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69062. Acesso em: 17 nov. 2025.

OLIVEIRA, E. M; COSTA, G. B. A. Livro didático: reflexões para o ensino de geografia. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 62, p. 766–796, 2024. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3398. Acesso em: 17 nov. 2025.

PAULA, M. M.; PINESSO, D. C. C.; RAMA, M. A. G. **Geografia espaço & interação**: 7° ano (Ensino Fundamental - anos finais). São Paulo: FTD, 2022. 340p.

SILVA, L. M. da; SAMPAIO, A. de A. M. Livros didáticos de Geografia: uma análise

sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 52, p. 173–185, 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/26355. Acesso em: 17 nov. 2025.

VASCONCELOS, M. V.; GOMES, R. D. O livro didático de geografia como ferramenta para uma educação pautada na complexidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, 15, 2023. **Anais do XV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94489. Acesso em: 17 nov. 2025.

Elementos da Didática da Geografia
Metodologia de ensino

INTERAÇÕES ENTRE CINEMA E GEOGRAFIA A PARTIR DA LEI Nº 13.006: uma revisão sistemática

Marcelo Henrique de Queiros Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
marceloqueiros@alu.uern.br

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

Introdução

Desde o final da década de 1990, com o avanço das tecnologias e das redes de comunicações, diversos recursos midiáticos passaram a integrar o processo de ensino e aprendizagem experienciado no espaço escolar, dado as suas potencialidades de proporcionar um percurso formativo próximo a realidade de vida dos alunos. Se insere, dessa forma, a aplicação das linguagens audiovisuais, e especificamente do cinema, nesse contexto educacional, uma vez que, conforme destaca Fabris (2008), o uso das obras cinematográficas pressupõe aprendizagens específicas, havendo a possibilidade de criação de um sistema de significações e a aproximação entre a realidade concreta e aquela representada pelos filmes.

Nesse contexto, ao buscar incentivar a integração do cinema no cenário educacional escolar, bem como impulsionar a criação de um público consumidor das produções cinematográficas nacionais, a Lei Nº 13.006, promulgada no ano de 2014, determina a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, 2 horas mensais. Dessa forma, conforme refletem Fresquet e Migliorin (2015), a referida lei atua na criação de oportunidades para a garantia, por parte da escola, ao acesso do cinema pelos estudantes. Além disso, como pondera Pinheiro (2022), a partir da promulgação da lei, houve um princípio para uma relação mais profunda entre cinema-escola que anteriormente permanecia apenas superficial.

Diante desse cenário, o presente trabalho objetiva investigar as abordagens presentes na produção acadêmica em torno do cinema, e especificamente da Geografia, a partir do ano de promulgação da Lei Nº 13.006, bem como seus possíveis impactos nesse campo de estudo. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática de dissertações e teses durante o período de 2014 a 2023, a fim de se verificar a natureza dos trabalhos que realizam a interação entre a ciência geografia e as discussões em torno do cinema.

Isto posto, além dessa introdução, o presente trabalho encontra-se dividido em duas sessões; contextualiza-se, primeiramente, o percurso metodológico da revisão sistemática realizada; e, em seguida, na sessão “Geografia e cinema em dissertações e teses” apresenta-se os resultados da revisão, por meio da

categorização das abordagens presentes nos trabalhos verificados. Por fim, são tecidas as considerações finais.

Metodologia

Quanto ao percurso metodológico, a partir de uma abordagem qualitativa, utilizou-se a revisão sistemática de literatura, caracterizada por Galvão e Pereira (2014, p. 1) como “um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis.”. Para tanto, seguiu-se as cinco etapas elaboradas por Sampaio e Mancini (2007) de revisão da literatura: a definição da pergunta, a busca por evidências, a seleção dos estudos, a análise da qualidade metodológica dos estudos, e por fim, a apresentação dos resultados. O percurso das etapas adotadas pode ser observado no quadro a seguir (quadro 1), a partir da adaptação do modelo do modelo estruturado por Machado e Silveira (2020):

Quadro 1: Percurso metodológico da revisão sistemática.

Etapa 1: Definição de pergunta
Como as pesquisas acadêmicas tem abordado a interação entre o Cinema e a Geografia após a promulgação da Lei Nº 13.006?
Etapa 2: busca por evidências
Base de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Termos de pesquisa: “geografia” “cinema”
Resultados: 77 dissertações e 21 teses.
Etapa 3: revisando e selecionando os estudos (critérios de inclusão e exclusão)
Foram incluídas as teses e dissertações publicadas entre 2014 (ano da promulgação da Lei Nº 13.006) e 2023 (ano mais recente de disponibilidade de dados no momento da realização da presente pesquisa), resultando 29 dissertações e 10 teses.
Foram excluídas as teses e dissertações que não pertenciam a área de conhecimento da Geografia, restando 23 dissertações e 10 teses.
Foram excluídas as teses e dissertações que não possuíam divulgação autorizada, restando 17 dissertações e 7 teses.
Etapa 4: análise da qualidade metodológica dos estudos
Não houve exclusão de trabalhos.
Etapa 5: apresentação dos resultados
Os resultados da revisão sistemática foram apresentados por meio de quadros, gráficos e descrições, abarcando aspectos como a natureza dos trabalhos, ano de publicação e as abordagens das pesquisas analisadas.
Total: 17 dissertações e 7 teses.

Fonte: Adaptado de Sampaio e Mancini (2007) e Machado e Silveira (2020).

Geografia e cinema em dissertações e teses:

Primeiramente, a fim de se obter a distribuição temporal dos trabalhos analisados, as dissertações e teses da presente revisão de literatura foram organizadas a partir de sua categoria e de seu ano de publicação, conforme pode

ser observado no quadro 2. Nesse sentido, a partir dos critérios de inclusão estabelecidos, foi possível verificar um maior número de dissertações publicadas (17 dissertações) que versam sobre o tema Geografia e Cinema, quando comparado ao número das teses de doutorado publicadas (7, no total).

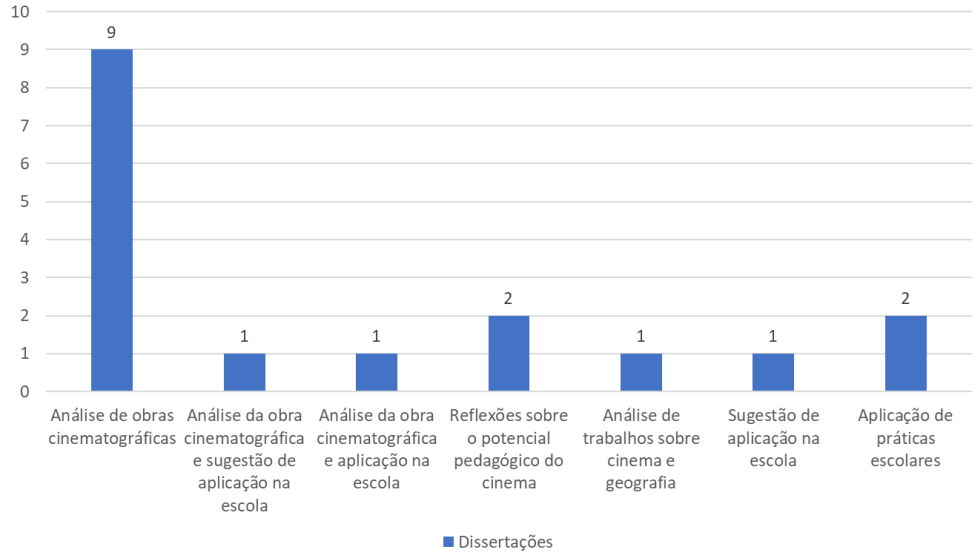
Quadro 2: dissertações e teses incluídas na revisão sistemática da literatura

Publicação	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total:
Dissertações	2	-	1	2	1	3	1	3	1	3	17
Teses	-	1	1	1	-	1	-	2	-	1	7

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Dessa forma, a partir da distribuição temporal, conforme os objetivos delineados para a revisão sistemática, buscou-se verificar as abordagens presentes nos trabalhos que versam sobre a temática em questão, isto é, as interfaces entre a Geografia e o cinema. Nas dissertações de mestrado, verificou-se ao menos 7 categorias gerais no que diz respeito a natureza dos trabalhos analisados, sendo elas: análise da obra cinematográfica; análise da obra cinematográfica e sugestão de aplicação na escola; análise da obra cinematográfica e aplicação na escola; reflexões sobre o potencial pedagógico do cinema; análise de trabalhos sobre Geografia e cinema; sugestão de aplicação na escola; e aplicação de práticas escolares. A distribuição do número de dissertações em cada categoria pode ser verificada no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Abordagens da Geografia e cinema em dissertações de mestrado (2014-20230.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A primeira categoria, análise da obra cinematográfica, se refere as dissertações que realizaram a análise teórica de uma determinada obra cinematográfica, estabelecendo relações com temáticas da Geografia. A categoria

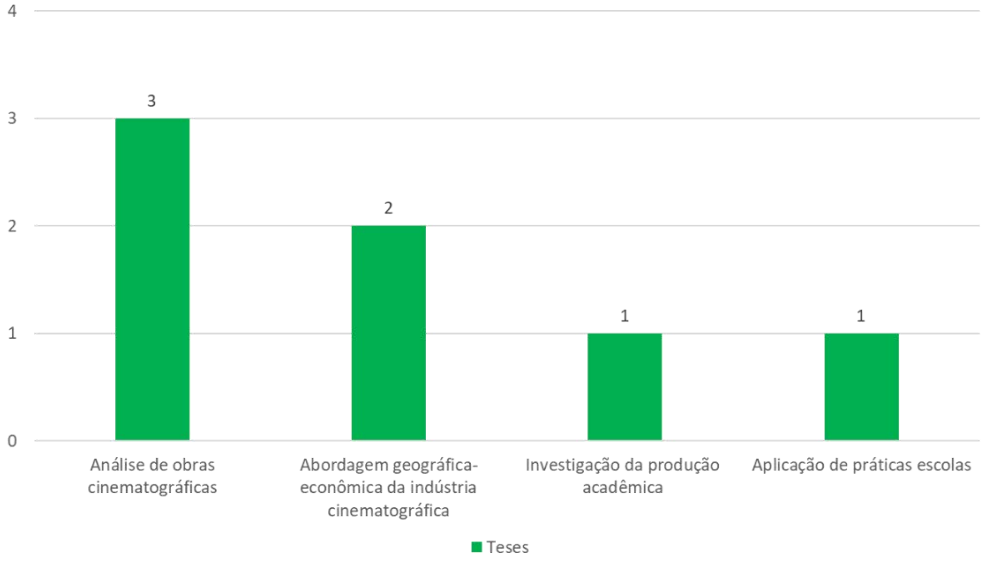
em questão é formada pelas dissertações de Pimenta (2014), Nascimento (2017), Euzebio (2019), Alves (2023), Setin (2021), Scariot (2023) e Souza (2016) e Cunha (2019). Em suas pesquisas, os autores abordaram conteúdos como os conceitos geográficos de paisagem e lugar, espaço e tempo, bem como temáticas mais amplas relacionadas as discussões em torno do meio ambiente, desigualdades sociais, processos migratórios, representações do trabalho e urbanização.

A segunda e terceira categoria são formadas pelos trabalhos que, ao analisar determinada obra cinematográfica, realizaram sugestões de aplicação de obras cinematográficas na escola e que de fato realizaram atividades de intervenção. Integram tais categorias, os trabalhos Ventura (2018), em que busca analisar o cinema como uma possibilidade emancipadora para o ensino de uma Geografia crítica, e de Oliveira (2023), no qual investiga o potencial pedagógico de filmes comerciais de animação no ensino de Geografia para estudantes do Ensino Fundamental, respectivamente.

A quarta e quinta categoria verificada nas dissertações dizem respeito aos trabalhos que enfatizaram suas pesquisas para apresentar reflexões sobre o potencial pedagógico do cinema (Rocha, 2021; Martins, 2022) e que efetuaram uma revisão de trabalhos sobre o cinema e a Geografia (Martini, 2021). Já a sexta e sétima categoria são integradas pelos estudos que realizaram a sugestão de aplicação do cinema na escola e aplicação de práticas escolares, representada pelas dissertações de Izabel (2014) e de Ferreira (2019) e Borges (2020), respectivamente.

Com relação as teses de doutorado (Gráfico 2), foi possível verificar quatro categorias bases: Análise de obras cinematográficas; abordagem geográfica-econômica da indústria cinematográfica; investigação da produção acadêmica e aplicação de práticas escolares.

Gráfico 2: Abordagens da Geografia e cinema em teses (2014-2023).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Assim como também presente nas dissertações de mestrado, a primeira categoria de abordagem das teses de doutorado diz respeito aos trabalhos que realizaram a análise teórica de obras cinematográficas, representada pelas teses de Moreira (2017), Souza (2021) e Nascimento (2021). A segunda categoria de abordagem com mais teses verificadas, duas no total, é formada pelos estudos que analisam o cinema não enquanto uma obra, mas como uma indústria econômica desenvolvida em uma dada espacialidade (Pozzo, 2015; Sombini, 2023).

Por fim, a terceira e quarta categoria, investigação da produção acadêmica e aplicação de práticas escolares, se referem as pesquisas que realizaram um levantamento bibliográfico e revisão de trabalhos sobre Geografia e cinema (Fioravante, 2016) e que realizaram a produção de vídeo pelos alunos sobre o espaço escolar (Ferreira, 2019).

A partir da categorização dos trabalhos verificados, observou-se uma predominância de abordagem teórico nos trabalhos que visam realizar a interação entre a Geografia e o cinema, evidenciado, por exemplo, pelo número considerável de pesquisas que realizam a análise teórica de determinadas obras cinematográficas, ou que apenas sugerem a realização de atividades no espaço escolar, sobretudo nas teses de doutorado. Além disso, há diversas categorias que não enfocam especificamente sobre as práticas escolares e de ensino em suas abordagens sobre a temática, como as pesquisas que realizaram a abordagem da indústria cinematográfica, sob a perspectiva geográfica.

Dessa forma, embora a promulgação da Lei Nº 13.006 visasse fomentar a integração do cinema nas escolas de ensino básico, a partir dos achados desta revisão sistemática, verificou-se que no campo de desenvolvimento das pesquisas acadêmicas ainda ocorre uma concentração de estudos teóricos no que tange o uso do cinema no ensino de Geografia, em detrimento da operacionalização prática das atividades de intervenção realizadas em sala de aula.

Considerações finais

Objetivamos no presente trabalho realizar uma investigação a respeito das abordagens presentes na produção acadêmica que constroem as interações entre a ciência geográfica e o cinema a partir da promulgação da Lei Nº 13.006. Para atingir esse fim, uma revisão sistemática de literatura, integrando dissertações de mestrado e teses de doutorado, foi efetuada a partir do banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir da verificação das abordagens dos trabalhos integrados a revisão sistemática da literatura, pode-se observar uma predominância de estudos teóricos e de análise fílmica em torno das temáticas da Geografia com o cinema. Apesar da presença de pesquisas que envolveram a aplicação de atividades de intervenção com filmes no contexto educacional escolar, estas ainda são realizadas em menor quantidade, quando comparada aos estudos teóricos desenvolvidos, sobretudo nas

teses de doutorado. Nesse sentido, a partir dos achados da pesquisa, pode-se inferir que o campo de estudo da Geografia escolar e do cinema ainda se encontra em construção, se constituindo como um espaço aberto para a criação e o desenvolvimento de atividades que de fato cheguem ao chão da escola.

Agradecimentos

O presente trabalho foi financiado com bolsa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Referências

ALVES, L. P. **O papel do cinema na construção da Geografia Anticolonial**. 2023. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

BORGES, R. **O cinema como metodologia de investigação do lugar:** a versão cinematográfica do Atlas Municipal Escolar de Ourinhos-SP. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.

CANDEU, G. N. de S. **As potencialidades da linguagem cinematográfica no ensino de Geografia**: estudo em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CUNHA, R. da. **A representação do espaço urbano no cinema:** uma viagem dos primeiros cinemas ao princípio da modernidade cinematográfica. 2018. 333 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Instituo de Geociências – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

EUZÉBIO, A. L. P. **Geografias do nada e o cinema de Chantal Akerman**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

FERREIRA, D. S. **Cine-geografar a escola:** um currículo geográfico a partir do lugar. 2019. 138 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FERREIRA, L. L. **As linguagens no ensino de Geografia: caminhos metodológicos.** 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, A. **Cinema e educação:** a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. [s.l.]: Universo Produções, 2015. p. 4-22.

FIORAVANTE, K. E. **Geografia e cinema**: a produção cinematográfica e a construção do conhecimento geográfico. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690. Acesso em: 12 mar. 2026.

IZABEL, T. de A. **Contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro descendente**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

LUZ, A. J. R. **Geografia escolar e cidade**: a potencialidade da linguagem cinematográfica no processo de formação cidadã. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11263. Acesso em: 03 ago. 2025.

MARTINI, J. do C. B. **Análise de conteúdo sobre a ideia de paisagem nos estudos brasileiros de geografia e cinema.** 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

MARTINS, J. C. **O ensino de geografia em diálogo com o cinema:** entre olhares e percepções docentes. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2022

MOREIRA, T. de A. **O espaço público da cidade de Salvador/BA no cinema do início do Século XXI**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MACHADO, Camila Juraszeck; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. Interfaces entre cinema, ciência e ensino: uma revisão sistemática de literatura. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20170190, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660728. Acesso em: 12 mar. 2026.

NASCIMENTO, F. C. do. **Afetividades em enquadramentos:** os discursos das experiências de lugaridade em O Senhor dos Anéis: a sociedade do anel. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NASCIMENTO, F. C. do. **Narrativas da Geograficidade, Legendas do Mundo**: Interpretando as Paisagens de Cinema em O Senhor dos Anéis. 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OLIVEIRA, A. F. **O espaço geográfico representado em filmes de animação**: contribuições para o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. 2023. 90 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

PIMENTA, T. A de S. **Imagem e Linguagem Geográfica:** a questão Ambiental no Cinema Atual. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

POZZO, R. R. **Uma Geografia do Cinema Brasileiro:** bloqueios internacionais, contradições internas. 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

QUEIROZ, P. R. F. de. **Tramas imagéticas da cidade anfíbia:** a geografia do cinema do recife. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

REINA, A. **Filosofia e cinema**: o uso do filme no processo de Ensino-aprendizagem da filosofia. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ROCHA, L. H. Dias. **O cinema nacional nos livros didáticos de geografia:** características, potencialidades e limitações – análise a partir do pnld/2018. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2026.

SCARIOT, R. **Trabalho doméstico e Geografia:** a criação de significados a partir de Que Horas Ela Volta? por trabalhadoras do município de Concórdia - SC. 2023. 129

f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023.

SETIN, M. F. **Morte e Vida Severina:** um estudo sobre ideologias geográficas no filme O homem que virou suco (1980-1981), de João Batista de Andrade. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2021.

SOMBINI, E. A. W. **Economia cultural e usos do território**: a reconfiguração do circuito audiovisual de São Paulo. 2023. 254 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

SOUZA, G. de L. **Espaços de Colisão:** representações do espaço urbano no filme Crash – No Limite. Rio de Janeiro, 2016. 83p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, G. de L**. Na praia, na montanha, sob a luz do luar ou em algum lugar além do arco-íris:** perspectivas geográficas acerca das espacialidades homossexuais masculinas representadas nos filmes Brokeback Mountain, Praia do Futuro e Moonlight. 2021. 224 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VENTURA, C. R. M. **#PARTIUCINEMA:** encontros da sétima arte com o ensino e as práticas da geografia. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Agronomia/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

Elementos da Didática da Geografia
Interação social e linguagem

REDAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: explorando habilidades argumentativas e pensamento crítico no ensino fundamental

Emelly Karine da Silva e Silva
Universidade Federal do Pará
emellylago16@gmail.com

Giuliana dos Santos Coelho
Universidade Federal do Pará
Giuliana.coelho@altamira.ufpa.br

Leonardo Pinto dos Santos
Universidade Federal do Pará
leonardosantos@ufpa.br

Introdução

Apesar de o ensino de Geografia possuir potencial para promover reflexões críticas sobre a realidade socioespacial, ainda é comum encontrar práticas pedagógicas limitadas à memorização de conceitos e à reprodução de conteúdos, sem estabelecer uma conexão afetiva com o espaço vivido pelos estudantes. Essa realidade se torna ainda mais preocupante no contexto amazônico, onde as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais são intensas e afetam diretamente a vida dos alunos.

Nesse sentido, pensar o ensino de Geografia implica reconhecer sua função social e formativa, conforme defendem autores como Cavalcanti (2019) e Callai (2018), que destacam a importância do componente curricular para a constituição de sujeitos reflexivos e atuantes. Ao mesmo tempo, a escola é apresentada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem, sendo a escrita um instrumento fundamental para que os alunos expressem suas percepções, análises e posicionamentos.

As produções textuais, especialmente representadas em redações dissertativas-argumentativas, contribuem para que o estudante aprenda a articular ideias, defender pontos de vista e dialogar com diferentes realidades (Lima, 2023). O que a ressalta como metodologia ativa, atuando na prática social e interativa, podendo ser adequada e permissiva à vinculação com as vivências e contextos dos sujeitos.

Para o aluno amazônida, essa relação entre ensino e escrita se mostra relevante ao discutir a Amazônia em sala de aula, pois significa compreender o espaço em que vive, reconhecer sua identidade e desenvolver uma consciência crítica sobre os desafios e potencialidades da região. Assim, aprender sobre o próprio Território fortalece o sentimento de pertencimento e amplia a capacidade de refletir sobre sustentabilidade, cidadania e o papel que desempenha na transformação social (Pinheiro et al., 2025).

Delimitando o objeto desta pesquisa, o estudo tem como foco analisar de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas no ensino de Geografia podem favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes sobre questões socioambientais, utilizando a elaboração de redações dissertativas-argumentativas, aplicadas nos anos finais do ensino fundamental, na escola Saint Clair Passarinho, no município de Altamira-PA.

Referencial teórico

A educação é uma prática social e cultural que visa à formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético (Candau, 2012). Nesse processo, o estudante deixa de ser apenas receptor de informações e passa a assumir uma posição ativa na construção do conhecimento, especialmente quando a escola promove espaços de diálogo, reflexão e problematização da realidade.

Brito e Lopes (2014) entendem a educação como um direito social, sendo a escola o espaço para a oferta desse direito, atuando como mediadora da aprendizagem de padrões culturais e sociais, preparando os alunos para conviver em um mundo comum cada vez mais complexo. Nesse sentido, a escola é vista como um espaço de socialização e de construção de identidade, onde os alunos desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e éticas que os capacitam a atuar de forma consciente e responsável na sociedade.

A formação docente deve, portanto, ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve a atualização constante e a adaptação às mudanças no contexto educacional, considerando as alterações curriculares, a inserção de novas tecnologias e a necessidade crescente de metodologias que valorizem o protagonismo do aluno. Entre essas metodologias, destacam-se as

abordagens ativas, que propõem a aprendizagem de forma colaborativa.

No ensino de Geografia, a busca por práticas pedagógicas que articulem conhecimentos geográficos, reflexão crítica e aproximação com a realidade local tornam-se essenciais para fortalecer a formação dos estudantes. Ao promover atividades que estimulem a análise do espaço vivido, a argumentação e a identificação de problemáticas socioambientais, o ensino de Geografia amplia a compreensão dos alunos sobre seu território e incentiva a participação ativa na transformação da realidade.

Para Jacobi (2005), entende-se o pensamento crítico como a capacidade de analisar a realidade de forma reflexiva, um processo formativo que busca compreender a complexidade dos problemas socioambientais e propor alternativas transformadoras. Nesse sentido, o pensamento crítico exige a articulação entre conhecimento, ética e ação, estimulando sujeitos capazes de intervir ativamente na sociedade.

Quando se observa a realidade da região amazônica, o ensino apresenta especificidades que refletem tanto a diversidade sociocultural quanto os desafios geográficos e estruturais do Território (Lima e Costa, 2020). Nesse cenário, o ensino de Geografia precisa dialogar com os saberes locais e considerar as vivências das populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas e urbanas, integrando elementos da cultura e da paisagem amazônica ao currículo escolar.

De acordo com Pinheiro et al. (2025), a educação na Amazônia enfrenta dificuldades relacionadas à precariedade da infraestrutura escolar, à carência de professores qualificados e às distâncias que dificultam o acesso dos alunos às instituições de ensino. Diante disso, o ensino na Amazônia deve buscar articular a ciência acadêmica com os conhecimentos tradicionais, promovendo uma educação contextualizada, inclusiva e capaz de contribuir para a formação crítica dos estudantes diante dos desafios socioambientais que marcam a região.

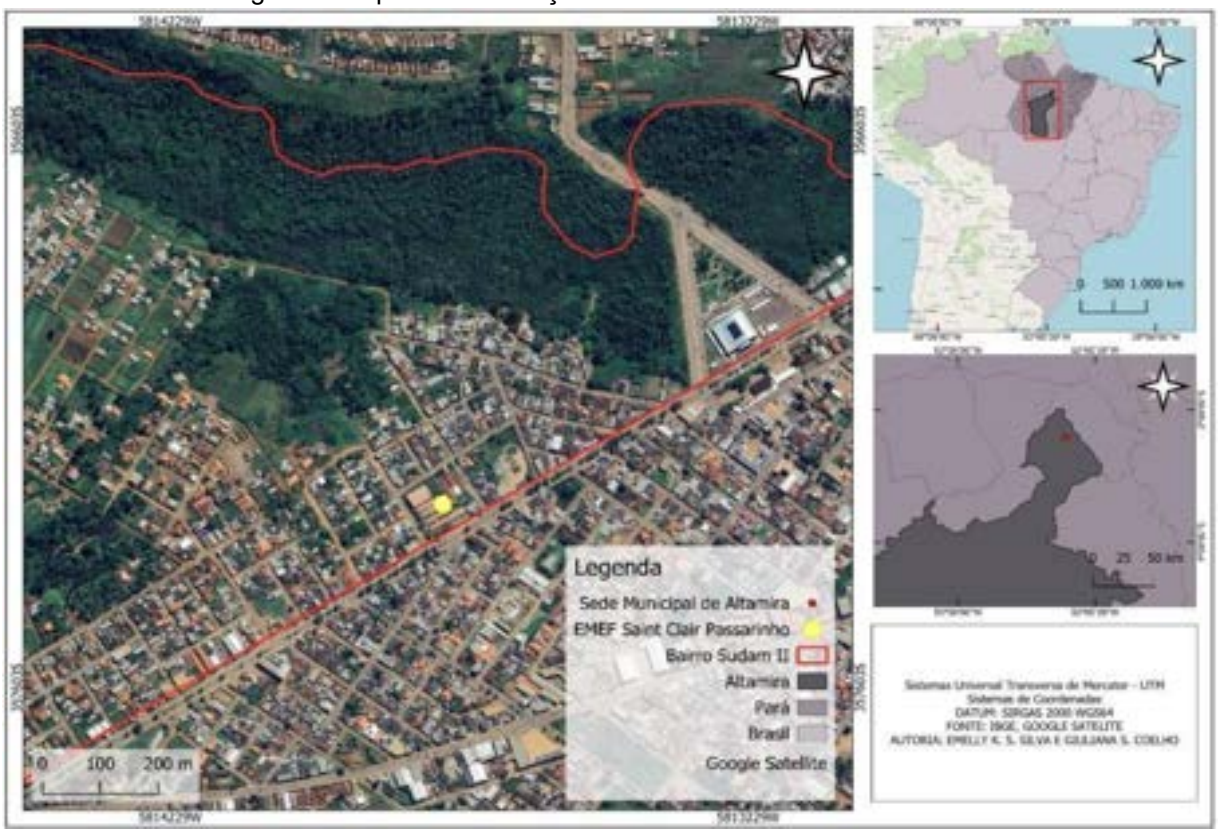
Diante dessa problemática, a redação dissertativa-argumentativa apresenta-se como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de propor soluções para problemas concretos. A escrita deve ser compreendida como prática social, permitindo ao estudante organizar ideias, articular argumentos e relacionar seu conhecimento com o mundo ao seu redor (Lima, 2023).

Esse estudo reforça a ideia de que práticas pedagógicas mediadas pela escrita permitem a articulação entre o conhecimento escolar e a realidade local, estimulando a autonomia intelectual e o protagonismo estudantil. Portanto, a articulação entre teoria e prática demonstram que a escola pode funcionar como espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e intervir no espaço amazônico.

Área de estudo

A pesquisa foi desenvolvida na escola Saint Clair Passarinho (Figura 1), localizada no município de Altamira, no estado do Pará. O município integra a Amazônia Legal, área que corresponde à porção do bioma amazônico inserida no território brasileiro, apresentando características ambientais, sociais e econômicas que refletem a diversidade da região.

Figura 1: Mapa de Localização da EMEF. Saint Clair Passarinho



Fonte: Autores, 2025

A escola atende turmas do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, recebendo estudantes oriundos de diferentes bairros e comunidades rurais e urbanas do

entorno. O espaço escolar, portanto, constitui-se como um campo valioso para observar a prática docente e o processo de aprendizagem em Geografia, especialmente no que se refere ao exercício da escrita e da leitura crítica do espaço vivido.

Materiais e Métodos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com elementos de pesquisa-ação, e foi desenvolvida em diferentes etapas, justificada pela necessidade de repensar o ensino de Geografia como prática formativa capaz de contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes. A abordagem da escrita argumentativa integrada à leitura do Espaço Geográfico favorece a articulação de saberes, a expressão das percepções sobre o território vivido e o fortalecimento de habilidades essenciais à formação cidadã.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de levantar estudos sobre metodologias ativas aplicadas ao ensino de Geografia, com ênfase naquelas voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Em seguida, procedeu-se à análise documental do currículo do município de Altamira, a fim de verificar como a atividade proposta poderia ser integrada aos temas de estudo previstos para a turma.

Na sequência, foram selecionadas as turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental da Escola Saint Clair Passarinho, onde se desenvolveu a prática pedagógica em junho de 2025. Ao todo, a atividade contou com a participação de 96 estudantes, meninos e meninas com idades entre 13 e 17 anos, cuja colaboração ocorreu por meio da elaboração de redações e do preenchimento dos questionários aplicados.

O tema escolhido para nortear a atividade foi “Desenvolvimento a qualquer custo: os impactos do período de regime militar na Amazônia e desafios da atualidade”, articulado às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente EF08GE02 e EF09GE11.

O desenvolvimento da atividade em sala de aula ocorreu em três etapas:

- Etapa 1 – Explanação inicial: apresentação das temáticas por meio de leituras do livro didático.

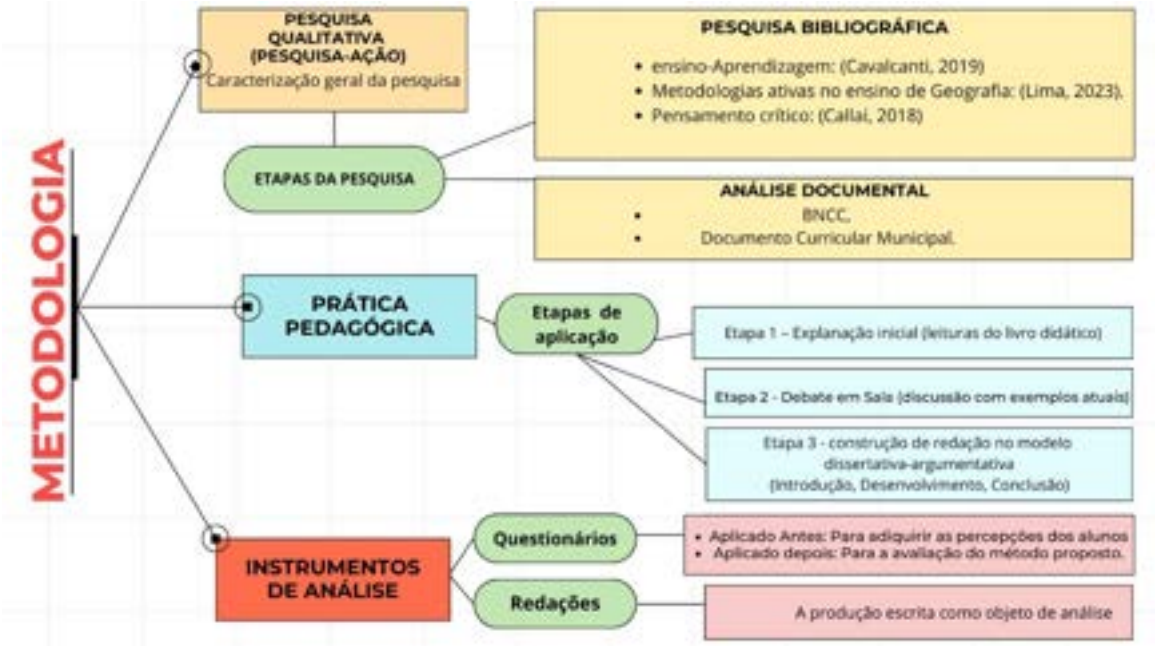
- Etapa 2 – Debate em sala: discussão dos conteúdos com exemplificações atualizadas da problemática, estimulando a participação dos alunos.
- Etapa 3 – Produção textual: elaboração de redações dissertativas-argumentativas.

Para a produção textual, foi sugerida uma estrutura básica: introdução, na qual os alunos deveriam contextualizar o tema relacionando-o às discussões feitas em sala e às realidades vividas como amazônidas; desenvolvimento: voltado para a análise crítica da problemática socioambiental; e conclusão: em que deveriam propor possíveis soluções para os desafios levantados.

Antes e após a realização da atividade, foram aplicados questionários para adquirir as percepções dos alunos sobre a experiência e fazer a avaliação do método proposto. As redações foram utilizadas como instrumento de análise, possibilitando compreender de que forma os estudantes articularam os conhecimentos geográficos trabalhados em sala com a produção da escrita crítica.

Com o intuito de organizar de maneira estruturada os conceitos discutidos nesta pesquisa, optou-se pela elaboração de um mapa mental (Figura 2). Além de favorecer a síntese das informações, o mapa mental contribui para uma compreensão mais ampla e integrada do objeto de estudo, configurando-se como um instrumento de apoio à análise crítica e reflexiva.

Figura 2: Fluxograma das etapas metodológicas do estudo.



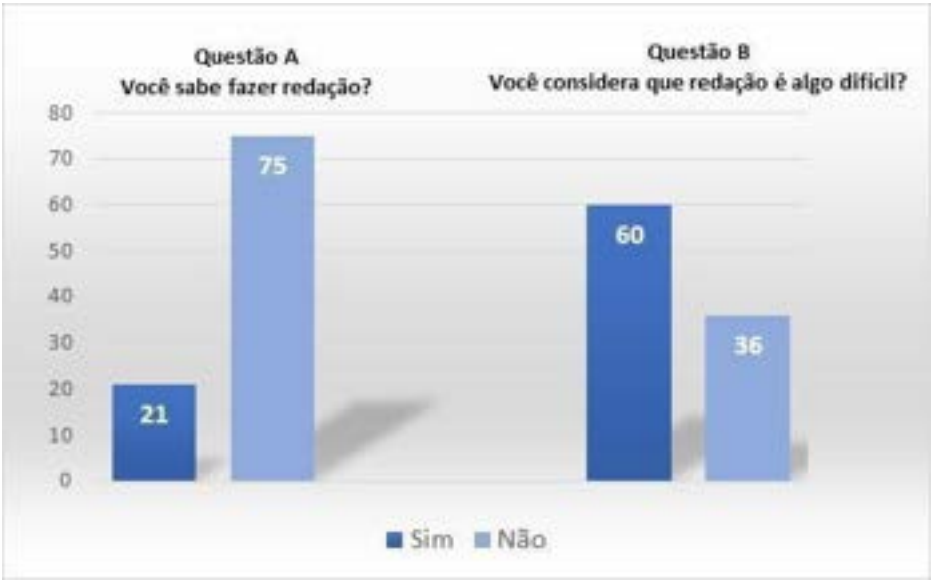
Fonte: Autores, 2025.

Resultados e Discussões

Inicialmente, pode-se observar a tensão dos alunos acerca da proposta de elaboração das redações como instrumento de avaliação da aprendizagem geográfica. Essa resistência pode ser atribuída ao uso pouco frequente da redação como metodologia de ensino, o que faz com que os alunos a percebam como uma prática distante de sua rotina escolar, não havendo uma maior compreensão.

Os resultados do primeiro questionário aplicado (gráfico 1) confirmam essa tendência: dos 96 estudantes participantes, 75 declararam não saber elaborar uma redação e cerca de 60 afirmaram considerar a atividade uma tarefa difícil, revelando a fragilidade no domínio da escrita argumentativa.

Gráfico 1: Gráfico das respostas do questionário 1



Fonte: Autores, 2025.

Apesar das aparentes dificuldades iniciais, na etapa prática da atividade, contudo, todos os estudantes conseguiram estruturar o texto de acordo com as orientações fornecidas, utilizando a introdução para contextualizar o tema e apresentar a tese, o desenvolvimento para aprofundar a argumentação e a conclusão para propor intervenções e soluções relacionadas às problemáticas discutidas.

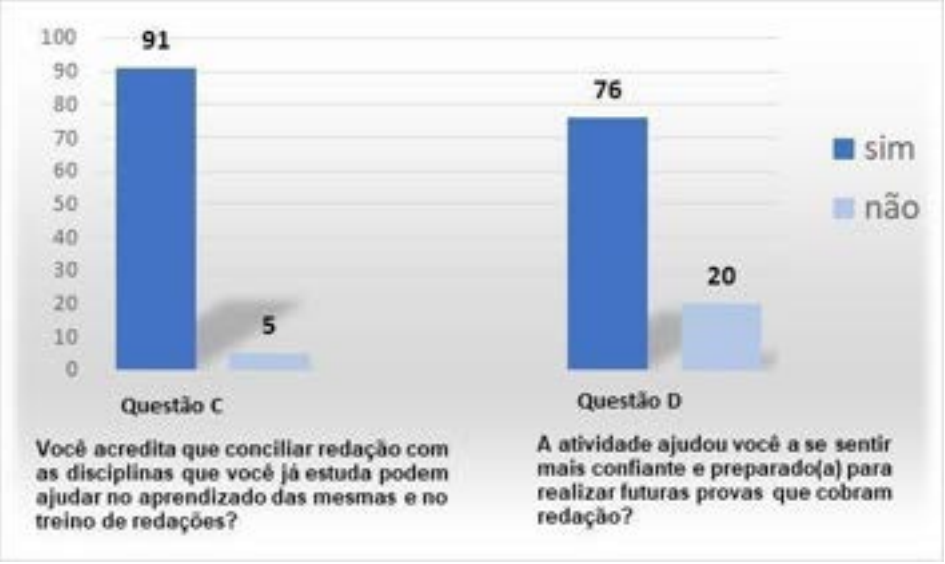
A análise das produções textuais evidenciou avanços significativos na capacidade argumentativa dos estudantes, sobretudo quando comparadas ao desempenho em atividades avaliativas comuns, compostas por questões objetivas e

discursivas. Nas redações, os alunos demonstraram maior profundidade em suas reflexões, articulando os conteúdos geográficos estudados em sala às suas percepções de mundo e às experiências vivenciadas no Território em que vivem.

O tema escolhido possibilitou a articulação entre a Geografia e o reaproveitamento dos conhecimentos adquiridos nos componentes curriculares de Estudos Amazônicos e Educação Ambiental, uma vez que tratava de questões socioambientais que fazem parte da realidade amazônica vivenciada pelos alunos. Assim, a redação se constituiu como um espaço de expressão no qual problemáticas amazônicas puderam ser discutidas a partir da perspectiva dos próprios estudantes, reconhecendo-se como sujeitos ativos e pertencentes ao contexto analisado.

Os resultados do segundo questionário (Gráfico 2), aplicado após a atividade, reforçam a efetividade da metodologia. Do total de participantes, 91 estudantes afirmaram que a integração entre redação e conteúdos curriculares contribuiu para o aprendizado das disciplinas e para o aprimoramento das habilidades de escrita.

Gráfico 2: respostas do questionário 2



Fonte: Autores, 2025.

Somando a isto, conforme as respostas à questão D, cerca de 76 estudantes declararam sentir-se mais preparados para futuras avaliações que exigem redação. O que indica que a produção de redações apresenta potencial para fortalecer práticas interdisciplinares e favorecer a formação crítica e cidadã, ao mesmo tempo que desenvolve competências linguísticas relevantes para trajetórias futuras.

Conclui-se, portanto, que a experiência com o uso de redações como instrumento metodológico favoreceu o desenvolvimento da argumentação, ampliou a compreensão dos conteúdos geográficos e fortaleceu a percepção dos estudantes como participantes críticos e conscientes das dinâmicas socioambientais amazônicas.

Considerações finais

A experiência desenvolvida nas turmas de 8º e 9º ano da Escola Saint Clair Passarinho demonstrou que a produção textual, quando articulada ao ensino de Geografia, configura-se como uma estratégia pedagógica didática e eficaz para promover a aprendizagem significativa, crítica e contextualizada. A prática permitiu aos estudantes compreenderem de forma mais profunda as problemáticas socioambientais que atravessam a Amazônia, articulando saberes escolares às experiências vividas em seu território.

Os resultados obtidos evidenciam que, embora muitos alunos inicialmente apresentassem insegurança e dificuldades quanto à escrita argumentativa, a mediação docente e a orientação estruturada possibilitaram avanços expressivos na capacidade de organizar ideias, construir argumentos e propor soluções fundamentadas. Observou-se, ainda, maior engajamento dos estudantes, que passaram a reconhecer a escrita como ferramenta de expressão e intervenção no mundo, e não apenas como exigência avaliativa.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para o debate sobre metodologias do ensino de Geografia ao propor a integração entre linguagem escrita e análise espacial, campo ainda pouco explorado nas pesquisas da área. Ao evidenciar que a escrita pode funcionar como instrumento de leitura crítica do espaço, esta pesquisa reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a articulação entre teoria, território e experiência.

No âmbito social, os resultados apontam para o fortalecimento da formação de estudantes mais críticos e conscientes, capazes de interpretar a Amazônia como lugar de vivência, identidade e disputas socioambientais que influenciam diretamente suas trajetórias. Assim, reafirma-se o papel da escola como espaço formativo que possibilita ao aluno compreender a complexidade do território

amazônico e atuar de forma participativa e responsável em seu contexto.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre práticas de escrita, conhecimentos geográficos e a abordagem sobre as temáticas amazônicas fortalece a formação cidadã e potencializa o ensino de Geografia, ao aproximar o estudante de sua realidade socioespacial. Recomenda-se que experiências semelhantes sejam ampliadas e incorporadas à rotina escolar, valorizando práticas interdisciplinares que promovam o protagonismo discente e a reflexão crítica sobre o território amazônico e seus desafios contemporâneos.

Referências

BRITO, A. C. A. G., LOPES, M. E. O papel da educação escolar para o exercício da cidadania. **Revista Primus Vitam**, n.7, 2º semestre. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil, 2014.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, n.70, p. 9-30., Santiago, 2018. Disponível em: https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/42627/34531. Acesso em: 14 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2084. Acesso em: 16 jun. 2025.

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

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1301. Acesso em: 16 jun. 2025.

LIMA, A. P.; COSTA, M. A. Educação na Amazônia: diversidade, desafios e práticas. In: LIMA, A. P.; COSTA, M. A. (Orgs.). **Educação, diversidade e práticas escolares na Amazônia:** saberes e experiências. Belém: Editora da UFPA, 2020. p. 11-34

LIMA, S. R. M de. **O papel do conhecimento prévio do aluno em redações dissertativas-argumentativas:** uma análise baseada em frames. 2023. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) - Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PINHEIRO, C. S.; TEÓFILO, E. A. P.; COSTA, G. S. S.; AFLITOS, L. I. S.; SILVA, M. S. C.; SOUZA, Á. Metodologias Ativas na Educação Amazônica: Potencialidades e Desafios no Norte do Brasil. **Revista FT,** v. 29, edição 146, maio/junho 2025. . Disponível em: https://revistaft.com.br/metodologias-ativas-na-educacao-amazonica-potencialidades-e-desafios-no-norte-do-brasil/. Acesso em: 20 jun. 2025.

O TEATRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: contribuições de Vygotsky e Bakhtin

Geneva Helena de Menezes Santos
Universidade Federal da Paraíba
genevahelena@gmail.com

Everton Gleydson da Silva Mendonça
Universidade Federal da Paraíba
evertonmendonca22@gmail.com

Maria Alyne Alves de Souza
Universidade Federal da Paraíba
mariaalinedoutorado@gmail.com

Introdução

A escola não é um ambiente homogêneo, pois compreende pessoas, valores, ideias e linguagens distintas. No entanto, para Cavalcanti (2002), essa diversidade é o que permite o encontro de saberes provenientes de práticas e pensamentos opostos, mas que também podem se complementar e dar possibilidades de superar as dificuldades próprias desse espaço.

Nesse sentido, em um ambiente como a sala de aula há a coexistência de diferentes linguagens e cosmovisões, de modo que a linguagem, geralmente, formal e técnica do professor interage com a linguagem repleta de gírias dos alunos. Assim, existe uma diversidade linguística e social que precisa ser respeitada e, muitas vezes, mediada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Por isso, nesta pesquisa, traçamos o seguinte questionamento: diante da diversidade linguística e social, como o Teatro pode contribuir nas aulas de Geografia?

Soares (2013) afirma que o Teatro facilita a compreensão de pontos de vista e olhares que compõem a realidade. Isso também é algo que se busca no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Por isso, com a articulação entre Teatro e Geografia, é possível permitir que os alunos atuem com mais autonomia e liberdade, ainda que seja necessário que os professores mediem, coordenem e direcionem tais atividades para uma perspectiva mais crítica dos conteúdos, dos livros e do cotidiano.

A ideia não é propor o Teatro como meio para “salvar” a educação de suas inúmeras questões de ordem didático-pedagógicas, mas apresentá-lo como possibilidade para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia. É nesse sentido que destacamos autores como Vygotsky (1991; 2001; 2009) e Bakhtin (1997; 2006) para embasar a necessidade de desenvolver a interação social e a comunicação linguística e, para isso, apresentamos conceitos relacionados que fortalecem a potencialidade da linguagem teatral.

Esse trabalho contribui para os estudos de professores da rede básica de ensino interessados em processos de ensino-aprendizagem voltados à Geografia e movimenta uma discussão sobre possibilidades de utilização do Teatro nesse processo, que se serve de conceitos pensados por grandes autores sociointeracionistas. Esse debate também favorece à comunidade acadêmica, ao colaborar para ampliar a pesquisa na temática.

Este artigo tem por objetivos promover um diálogo entre Vygotsky e Bakhtin para a utilização do Teatro em sala de aula e refletir sobre a importância da linguagem teatral para o ensino-aprendizagem de Geografia.

Na metodologia aqui presente, fizemos uma revisão bibliográfica, com carácter qualitativo, para construirmos esse diálogo e esclarecermos como se dá a relação entre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia e o Teatro.

Vygotsky e Bakhtin e a utilização do teatro em sala de aula

Neste tópico, iremos dialogar sobre conceitos trazidos por Vygotsky (1991; 2001; 2009) e Bakhtin (1997; 2006) que contribuem na argumentação sobre a utilização do Teatro em sala de aula. Para isso, traremos uma breve contextualização a respeito desses autores e um pouco da essência que norteia os conceitos necessários para essa discussão.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo e pedagogo russo que se dedicava, principalmente, ao estudo das questões de desenvolvimento e aprendizagem da infância, e se destacou por suas contribuições à psicologia histórico-cultural. Para esse autor, a capacidade de aprender é um processo social e cultural que se aperfeiçoa por meio das interações sociais vivenciadas por cada pessoa.

Um dos conceitos mais importantes de Vygotsky (1991) é o de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* ou, como afirma Prestes (2010), *Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)* – em razão do sentido da palavra “iminente” se aproximar mais da tradução russa em que a ideia foi elaborada. Esse conceito formulado por Vygotsky se refere à distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela pode alcançar por meio da mediação de um adulto ou de um colega que tenha mais experiência.

Dessa forma, Vygotsky (1991) afirma que não é a idade cronológica que determina o grau de desenvolvimento infantil e o aprendizado, mas sim o contexto cultural e as possibilidades de interação social que promovem esse avanço cognitivo. Isso acontece porque, à medida em que estimulamos à socialização da criança, o repertório de pensamento abstrato e de raciocínio é ampliado, e isso faz com que suas principais mudanças psíquicas ganhem força e que haja uma expansão de suas funções psicológicas.

Vygotsky (2001) descreve que o pensamento é uma função psicológica que é resultante da dinâmica entre as palavras e afirma que a linguagem é um instrumento resultante do pensamento, após adquirir forma e estrutura. Logo, a linguagem e o pensamento se desenvolvem em conjunto, ao passo que o ambiente e a cultura oportunizam esse processo. A linguagem e o pensamento, ainda que não sejam a mesma coisa, são interdependentes, possuem uma relação necessária em que um contribui para aprimorar a outro.

Por isso, neste momento, evocamos a figura de Bakhtin, grande estudioso que embasou a compreensão da linguagem. Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) também era russo, foi linguista e filósofo. Sua influência perpassou por áreas de estudo como Literatura, Linguística e Filosofia. Esse autor considerava que a linguagem era um tipo de fenômeno social e dialógico, pois ela é uma atividade que conecta as pessoas e o contexto em que estão inseridas.

Vale destacar que, Bakhtin (2006) considera que a linguagem nunca é neutra pelo fato de que ela sempre possui alguma influência de ordem social ou política, que é construída ao longo da vida. Para esse autor, a linguagem carrega consigo ideologias e intenções que são dirigidas a alguém. Essa comunicação linguística ocorre por meio da interação verbal, de maneira social e dialógica, promovendo uma *enunciação*.

A enunciação é uma prática social viva, ou seja, acontece no processo em que o indivíduo (*enunciador*) produz uma mensagem (*enunciado*) para um destinatário (*enunciatário*) em um tempo e espaço específicos. Dessa forma, o enunciador sempre estará sob influência de outros enunciados, de mesmo tempo e espaço ou não, e isso é o que compõe uma rede de relações dialógicas (Bakhtin, 2006).

O conceito de *dialogismo*, desenvolvido por Bakhtin, se refere a um princípio constitutivo da linguagem, indica o fato de que todo enunciado se conecta e responde a outros enunciados, mesmo que seja em concordância ou discordância. A partir disso, Bakhtin (1997) nos apresenta que:

> O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores — emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (p. 291).

Essa cadeia complexa de enunciados mencionada é o que compõe o *discurso*. Para Bakhtin (1997), esse conceito é um ato de construir enunciados que se unem para transmitir uma mensagem de cunho social, histórico-geográfico e ideológico. Essa prática que, a propósito, está muito presente na arte dramática do Teatro, por exemplo, constrói através da linguagem teatral um compilado de enunciados anteriores e atuais, com um conjunto de valores e sentidos, e influencia para que novos outros discursos passem a existir.

O discurso está inserido desde as grandes mídias às relações cotidianas e anônimas; encontra-se em todas as esferas da atividade humana e em toda interação verbal (Bakhtin, 1997). Isso significa que, a partir do momento em que o sujeito começa a falar, a se utilizar da linguagem, ele já pode ser capaz de, ao menos, reproduzir discursos, mesmo que ainda não possua a consciência para compreender o que os outros ou ele mesmo diz. Assim, de acordo com Vygotsky (2009), a criança repete o que ouve e vê, e à medida em que aumenta seu vocabulário, amplia também sua capacidade de compreender o mundo. Por isso, o senso crítico só consegue ser desenvolvido com o tempo e as experiências.

Ambos os autores, Bakhtin (2006) e Vygotsky (2001), consideram que a linguagem é um processo criativo, mutável, que se desenvolve na interação entre os indivíduos. Dessa forma, não se trata apenas de algo que comunica, mas também que conduz um discurso atrelado a uma cultura, a uma visão de mundo, que aconteceu no passado, que ocorre no presente, ou que pode se realizar no futuro.

Então, em um ambiente como a sala de aula, por exemplo, há a coexistência de diferentes linguagens e cosmovisões, de modo que a linguagem formal e técnica do professor dialoga com a linguagem repleta de gírias dos alunos. Assim, existe uma diversidade linguística e social que precisa ser respeitada e, muitas vezes, mediada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, sugerimos que a linguagem teatral pode favorecer essa mediação linguística, assim como pode contribuir para a construção e desconstrução de discursos que pairam no âmbito escolar, nos livros didáticos, nas questões histórico-geográficas e, inclusive, no cotidiano dos alunos. Essa pode ser uma alternativa para trabalhar conteúdos de várias disciplinas, aqui nos atemos à Geografia, e pode também contribuir para seus processos de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que, no Teatro, a linguagem teatral é algo que se expressa de formas variadas, entre vozes e perspectivas diferentes. Isso ocorre por meio da interação entre personagens, da relação entre quem atua e o público, entre autores de diferentes momentos, e tudo o que transcende o texto de uma apresentação teatral. Nessa perspectiva, a linguagem teatral tem esse potencial dialógico que é socialmente dirigido e orientado para algum interlocutor, que é o público, e favorece uma troca de práticas discursivas e visão de mundo (Gonçalves, 2023).

A prática do Teatro envolve a maneira como é construída essa comunicação, o enunciado através da fala ou de silêncios e o subtexto presente nos atos em uma apresentação, mesmo que escolar. Freitas (2018) nos traz que o Teatro pode atingir seu espectador educando de uma maneira muito ampla e isso promove uma experiência que integra os sentidos, os sentimentos e o intelecto no processo de conhecimento.

Nesse sentido, a linguagem teatral também é algo que serve para questionar, pensar e, consequentemente, auxilia no processo de ensino-aprendizagem ao instigar habilidades que favorecem esse desenvolvimento. Assim, o Teatro articulado

na escola pode agregar saberes e habilidades que enriquecem os participantes com experiências de forma individual e coletiva, e que expandem sua leitura de mundo.

Linguagem teatral para o ensino-aprendizagem de Geografia

Com base no diálogo realizado anteriormente, após evocarmos conceitos que se conectam às ideias de interação social e comunicação linguística, refletiremos sobre a relevância da linguagem teatral para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia neste tópico.

Ao iniciarmos essa reflexão, é necessário destacar que, para a construção do conhecimento sobre o espaço geográfico e a sociedade nele presente, é fundamental, dentre outras coisas, investirmos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Embora isso, historicamente, fosse visto como algo desconexo da realidade na Geografia escolar, essa discussão tem ganhado força nos tempos atuais ao dialogar com as constantes transformações vivenciadas na educação. Foi-se o tempo em que o professor era o detentor do conhecimento.

Por isso, para se desvincular cada vez mais dessa ideia, as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) apontam a necessidade de estarmos em constante movimento nas aulas de Geografia, e propõem uma busca por experimentação e conhecimento para rever a práxis.

Também, Castellar e Vilhena (2010) instigam a construção de um ensino-aprendizagem associado ao cotidiano, de modo que o aluno possa se sentir sujeito de seu próprio aprendizado. Dessa forma, uma aprendizagem significativa é favorecida à medida em que os alunos podem pensar, sentir e atuar, ou seja, perceberem-se como sujeitos relevantes no processo de edificação do conhecimento.

Nesse contexto, para que o ensino-aprendizagem flua em sala de aula, é fundamental estimular processos que facilitem a interação social. Por isso, retomamos Vygotsky (2001) e a importância de ativar a ZDP/ ZDI que desenvolve a linguagem e o pensamento da criança. Conforme o sujeito é instigado a socializar, ele expande habilidades como memória, atenção, pensamento abstrato etc., assim como amplia habilidades interpessoais e melhora sua comunicação linguística. Tudo

isso favorece o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quando ocorre por meio de atividades lúdicas e criativas, a exemplo do Teatro.

Para Vygotsky (2009), o Teatro é uma linguagem multifacetada que estimula a imaginação e a criatividade a partir da interação social, pois através do imaginar e do criar, é possível reorganizar e transformar informações e experiências em conhecimento. Nessa conjuntura, a linguagem teatral, articulada à reflexão sobre o espaço geográfico e à sociedade nele presente, oportuniza ao aluno aprimorar habilidades que o auxiliam a amadurecer, socializar e criar, e isto favorece o ensino-aprendizagem de Geografia (Santos e Becker, 2018).

Para Reverbel (2007), o Teatro tem muito a contribuir para a educação, ao passo em que auxilia os indivíduos a desenvolverem sua expressividade de forma natural, estimula sua ação espontânea e favorece a troca de saberes em coletivo. Nessa perspectiva, o Teatro é visto como uma forma de resistência, porque incentiva a capacidade de expressão de vozes marginalizadas à medida em que instiga e dá instrumentos para desenvolver uma comunicação e uma consciência a mais sobre a sociedade.

A linguagem teatral é repleta do dialogismo descrito por Bakhtin (1997) e está constantemente se referindo ou se conectando com enunciados anteriores. Isso significa que ela possibilita ampliar as discussões sobre temas sociais, econômicos e histórico-geográficos ao responder e instigar outros enunciados relacionados.

Também é possível trabalhar a questão do discurso, apresentada anteriormente pelo mesmo autor. Em tempos em que a esfericidade da Terra ou mesmo a veracidade do aquecimento global ainda são questionadas e descredibilizadas por falácias, por exemplo, torna-se de grande relevância a construção e desconstrução de discursos que afastem a desinformação por meio do Teatro no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Como exemplo, em *Dramatização para o Ensino de Geografia*, o professor Simões (1995) nos mostra o Teatro como uma alternativa para as práticas cotidianas na sala de aula, ao nos relatar a construção de peças que fez com muitas de suas turmas. O autor destaca a necessidade de articular o senso crítico nas produções para o debate e reflexão sobre as questões socioeconômicas. Nessa leitura, apesar de Simões (1995) delinear um caminho metodológico, ele deixa claro que trabalhar

com Teatro no ensino-aprendizagem de Geografia requer planejamento, mas também adaptação e mediação no processo construído coletivamente.

Em outra referência, Batista, Arruda, Simões *et al* (2019) nos trazem suas vivências, após desenvolverem processos criativos para elaborar apresentações com Teatro de Fantoches em uma turma de 7° ano. O grupo teve por intuito fazer com que os estudantes desenvolvessem habilidades e competências para reconhecer as disparidades e semelhanças entre as regiões brasileiras de acordo com a classificação do IBGE, ao compararem e compreenderem o porquê dessa regionalização. Nessas experiências, os pesquisadores também articularam a desmistificação de estereótipos regionais, ou seja, trabalharam a desconstrução de discursos por meio do Teatro.

Ferreira (2024) nos traz outro exemplo, ao utilizar a teatralização dos conteúdos geográficos para estimular os alunos através do seu protagonismo como alunos-atores. Esse pesquisador edificou o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de maneiras diferentes, e se utilizou da linguagem teatral, com formas verbais e não verbais de comunicação, e da linguagem cartográfica. As turmas participantes foram de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e alunos do ensino médio. Assim, o autor utilizou, como objeto de estudo, questões transversais contemporâneas. Essas propostas foram ancoradas na participação ativa dos alunos desde a definição do tema norteador até a apresentação teatral.

Dessa forma, quando a interação social e a comunicação linguística se unem, instigadas por meio da linguagem teatral, abre-se um leque de possibilidades a serem desenvolvidas em sala de aula e que pode favorecer o ensino-aprendizagem de Geografia.

Ao trazermos um pouco sobre todos esses trabalhos, ratificamos que atividades com Teatro nas aulas de Geografia podem ser realizadas em faixas etárias diferentes e agregar à mobilização do conhecimento. Nesse sentido, é possível elaborar atividades com Teatro para questionar e modificar discursos relacionados a questões socioespaciais, a partir do conteúdo planejado para cada série/ ciclo. Assim, ao facilitar a socialização e atuação dos alunos através de trabalhos que se utilizem da linguagem teatral, é possível desenvolver maneiras diferentes de construção do conhecimento e, assim, contribuir para o de ensino-aprendizagem de Geografia.

Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, que a utilização do Teatro no ensino-aprendizagem de Geografia vem como uma alternativa para mediar as questões de diversidade linguística e social presentes na sala de aula. Isso porque, o uso da linguagem teatral pode facilitar a reflexão sobre o espaço geográfico e a sociedade nele presente, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades intra e interpessoais dos alunos, necessárias tanto dentro quanto fora da escola.

Assim, promovemos um frutuoso diálogo entre Vygotsky e Bakhtin para aprofundar a fundamentação sobre o uso do Teatro em sala de aula. Dessa forma, esclarecemos como a linguagem teatral articulada na escola pode agregar saberes e habilidades que enriquecem os participantes com experiências de forma individual e coletiva, e como isso lhes auxilia em seu repertório.

Refletimos, também, acerca da importância da linguagem teatral para o ensino-aprendizagem de Geografia, ao passo em que referenciamos alguns trabalhos e ratificamos que atividades com Teatro nas aulas de Geografia podem ser realizadas em contextos diferentes.

Assim, compreendemos que a linguagem teatral é construída de maneira que ela se expressa de maneiras diferentes e por meio de vários interlocutores. É por isso que utilizar-se do Teatro na sala de aula, com a devida mediação do/a docente, pode instigar debates, esclarecer ideias e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de Geografia de uma maneira significativa.

Para tanto, é necessário analisar e refletir criticamente as possibilidades e produções a serem construídas, e desenvolver atividades com Teatro e Geografia, de forma coletiva, para questionar e modificar discursos relacionados a questões socioespaciais, de acordo com o devido contexto, tema, disponibilidade, planejamento e adaptações necessárias, pois isso promove a interação entre os participantes e amplia a comunicação nas aulas de Geografia.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão de Marina Appenzellerl. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BATISTA, N. L.; ARRUDA, R. C.; SIMÕES, M. V.; BASSAN, L.; LEITE, M. P. O uso do teatro de fantoches sobre as regiões brasileiras nas aulas de geografia do ensino fundamental: uma experiência do pibid/geografia/ufsm 2018. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 129–139, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240475. Acesso em: 12 mar. 2026.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** São Paulo: Papirus, 1998, p. 87-136.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Práticas de Ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

FERREIRA, R. F. **Teatralização no ensino de Geografia:** uma condição possível. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Geografia. 2024.

FREITAS, C. A. N. de. **Poesia encenada**: exercícios cênicos no processo criativo do aluno compositor. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

GONÇALVES, J. C. O discurso teatral: reflexões bakhtinianas. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, SC, v. 23, p. 1-11, 2023.

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

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionocitch Vigotski no Brasil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. 2010.

REVERBEL, O. G. **Jogos Teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

BECKER, E. L. S.; SANTOS, C. B. dos. Geografia e teatro: o simbolismo artístico no geográfico. **Brazilian Applied Science Review**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 335–346, 2018. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/390. Acesso em: 12 mar. 2026.

SIMÕES, M. R. **Dramatização para o Ensino de Geografia.** Rio de Janeiro: Jobran Coautor, 1995.

SOARES, L. M. de S. Teatralizando o ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 3, n. 5, p. 57–81, 2013. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/56. Acesso em: 12 mar. 2026.

Elementos da Didática da Geografia
Ambientes de aprendizagem e meios de ensino

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS GEOGRÁFICAS: construindo ambientes de aprendizagem por meio da iniciação científica

Ana Cláudia Araújo Diniz
Universidade Federal do Amazonas
ana_adiniz@hotmail.com

Mircia Ribeiro Fortes
Universidade Federal do Amazonas
mirciafortes@ufam.edu.br

Introdução

A articulação entre educação ambiental e práticas geográficas, por meio da iniciação científica no Ensino Básico, emerge como uma estratégia pedagógica fundamental que mobiliza competências cognitivas, investigativas e sociais. Essa abordagem não apenas favorece uma formação mais integral e crítica dos estudantes, mas também está em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressalta a importância de um entendimento integrado dos fenômenos naturais e sociais, promovendo a construção de uma consciência ambiental crítica e atuante (Brasil, 2018).

Nesse contexto, iniciativas como o Projeto Ciência na Escola (PCE), promovido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), destacam-se por integrar metodologias ativas e investigativas ao cotidiano escolar. Conforme assinalam Batista e Porto (2025, p. 19), “A pesquisa, nesse sentido, não é apenas um método científico, mas uma postura diante da realidade, que envolve curiosidade, criatividade, reflexão e ação”. Sob essa ótica, a pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Sant’Ana, intitulada “Reciclagem e meio ambiente: construção de um guia de orientação sobre a importância da coleta seletiva e a catalogação dos pontos de entrega em Manaus (AM)”, serve como exemplo emblemático de como os estudantes, ao assumirem um papel protagonista em projetos científicos, se tornam agentes de transformação em suas comunidades.

A BNCC (2018), enfatiza que o ensino da Geografia, no âmbito do Ensino Fundamental, deve proporcionar aos alunos a capacidade de compreender as dinâmicas socioespaciais e naturais, assim como suas inter-relações com o meio

ambiente (Brasil, 2018). Ao integrar a prática geográfica à educação ambiental, possibilita-se uma análise crítica sobre problemas locais, como o gerenciamento de resíduos sólidos, fomentando a construção de soluções que sejam contextualizadas no espaço socioterritorial.

As práticas pedagógicas que se fundamentam na investigação e na experimentação, o qual considera a interdependência dos saberes e valoriza a incerteza como um propulsor da aprendizagem. Nesse sentido, os projetos científicos escolares constituem ambientes propícios para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, promoção do trabalho colaborativo e fomento da responsabilidade social dos alunos.

Ademais, a culminância do projeto, traduzida na socialização dos resultados junto à comunidade escolar, desempenha um papel importante na democratização do conhecimento e reforça a função social da escola. Nas palavras de Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25). Ao se reconhecer o aluno como sujeito da pesquisa, o processo educativo torna-se significativo, promovendo a emancipação do indivíduo. Em um mundo caracterizado por crises ambientais, sociais e econômicas, tais competências são essenciais para a construção de um futuro sustentável e democrático.

Portanto, a integração entre educação ambiental e práticas geográficas, por meio da iniciação científica, não se configura apenas como uma inovação pedagógica, mas se revela como imperiosa necessidade contemporânea. Iniciativas como o PCE contribuem diretamente para o avanço das competências gerais delineadas na BNCC, especialmente no que se refere à responsabilidade e cidadania, argumentação, empatia e cooperação, preparando sujeitos que são conscientes, críticos e transformadores de sua realidade.

Práticas geográficas e ambientes de aprendizagem: iniciação científica como estratégia didática no ensino de Geografia

O Programa Ciência na Escola (PCE) constitui-se como uma importante política de incentivo à pesquisa e à iniciação científica no âmbito da educação básica, ao oferecer oportunidades de trabalho vinculadas à Iniciação Científica a professores de toda a rede pública estadual. O programa abrange escolas

distribuídas em 62 municípios do estado do Amazonas, estendendo-se também às redes municipais de ensino de Manaus e Tefé, o que evidencia sua ampla capilaridade e relevância no contexto educacional amazônico (FAPEAM, 2024).

No que se refere aos discentes, o PCE contempla estudantes a partir do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Finais até a 3ª série do Ensino Médio, abrangendo, portanto, duas etapas distintas da Educação Básica (FAPEAM, 2024). Essa abrangência possibilita o desenvolvimento de práticas investigativas desde os anos finais do Ensino Fundamental, favorecendo a construção progressiva do pensamento científico, da curiosidade intelectual e da autonomia dos estudantes, bem como o fortalecimento da articulação entre ensino, pesquisa e formação integral.

O PCE, no ano de 2024, completou 20 anos de existência, consolidando-se como uma política pública de grande relevância para a Educação Básica no estado do Amazonas (FAPEAM, 2024). Ao longo de sua trajetória, o programa tem contribuído significativamente para o fortalecimento da alfabetização científica desde as etapas iniciais da escolarização, aspecto especialmente relevante em um contexto nacional no qual, historicamente, o contato sistemático com a pesquisa científica ocorre, em muitos casos, apenas no Ensino Superior.

Nesse sentido, o PCE possibilita que estudantes da Educação Básica tenham acesso, de forma orientada e contextualizada, à compreensão e à vivência de métodos, procedimentos e técnicas científicas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento investigativo, crítico e reflexivo. Essa perspectiva encontra respaldo na legislação educacional brasileira, em especial na BNCC (2018), mais precisamente na Competência Geral nº 2, que enfatiza a valorização da investigação científica, da curiosidade intelectual, da formulação de hipóteses, da análise de dados e da busca por soluções fundamentadas em conhecimentos científicos, de forma a

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 09).

Outro aspecto relevante do PCE refere-se à potencialização do papel do professor enquanto pesquisador. O docente não apenas elabora e organiza o projeto

de pesquisa, como também atua como orientador dos estudantes envolvidos, estabelecendo um vínculo formativo que contribui para a construção coletiva do conhecimento. No âmbito da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), esses estudantes são reconhecidos como Cientistas Júnior, o que reforça o caráter formativo e científico da iniciativa.

O programa contempla uma abordagem ampla e estruturada, que se inicia com a elaboração do projeto de pesquisa pelo professor, passa pelo desenvolvimento de atividades científicas teóricas e práticas ao longo de sua execução e promove a integração curricular entre diferentes áreas do conhecimento. Destaca-se, ainda, a intensa articulação entre teoria e prática, com ênfase nas vivências cotidianas dos discentes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

A culminância dos projetos ocorre por meio de exposições e apresentações científicas realizadas na escola e para a comunidade escolar, ampliando o alcance das ações desenvolvidas e extrapolando os limites do espaço escolar. Após a aprovação pelo comitê científico, composto por pesquisadores integrantes do banco de dados da FAPEAM, os projetos são executados no período de julho a novembro, com culminância em dezembro. Durante esse processo, tanto professores quanto estudantes participantes são contemplados com bolsas de pesquisa concedidas pela FAPEAM, o que reforça o reconhecimento institucional e o incentivo à produção científica na Educação Básica.

A presente pesquisa realizada com os discentes da 1ª série do Novo Ensino Médio inscreve-se no campo da iniciação científica no âmbito da Educação Básica, sendo orientada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e da abordagem socioeducacional, com ênfase na formação cidadã e na compreensão crítica de temas ambientais. Essa perspectiva foi adotada para garantir que os estudantes não apenas coletassem dados, mas também refletissem sobre os significados das ações antrópicas no meio ambiente, uma vez que

> Nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, os alunos precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (Libâneo, 2000, p. 8).

Desta forma, o projeto foi estruturado com base em eixos temáticos que

nortearam o processo de investigação: (i) o significado e a importância da coleta seletiva; (ii) o papel da reciclagem na sustentabilidade; (iii) a identificação e classificação dos insumos recicláveis; (iv) a catalogação de pontos de coleta seletiva e cooperativas em Manaus; e (v) a produção e distribuição de um Guia de Orientação para a comunidade escolar e seu entorno, (vi) culminância e apresentação do projeto na escola e para a comunidade escolar.

No estágio inicial do projeto de iniciação científica, os discentes da 1ª série do Novo Ensino Médio foram orientados a desenvolver uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de construir uma base conceitual sólida acerca dos temas centrais do estudo: a coleta seletiva e a reciclagem. Essa etapa visou promover não apenas o entendimento técnico dos conceitos, mas também uma reflexão crítica sobre suas implicações nos âmbitos social, econômico e ambiental.

A pesquisa bibliográfica, enquanto procedimento metodológico, consistiu na análise de publicações científicas, relatórios institucionais, legislações ambientais e documentos de organismos nacionais e internacionais. Tal abordagem foi essencial para garantir a credibilidade das informações e sustentar teoricamente as etapas subsequentes do processo investigativo.

Além disso, como destacam Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), “A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada”. Nesse sentido, a análise das fontes possibilitou aos discentes compreenderem o papel estratégico da coleta seletiva e da reciclagem na promoção do desenvolvimento sustentável, conforme as diretrizes da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Brasil, 2010)[1].

Ainda, segundo Batista e Porto (2025), o

> Modo de alfabetizar cientificamente os estudantes desde os primeiros anos até o final do ensino médio é proporcionar-lhes oportunidades de aprender e aplicar o conhecimento e as habilidades científicas em situações reais e significativas. Com tal procedimento, os alunos serão capazes de desenvolver as competências necessárias para participar de um mundo cada vez mais influenciado pela ciência e pela tecnologia (p. 22)

[1] CF. A Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010) estabelece princípios, objetivos, diretrizes e instrumentos para a gestão e o gerenciamento dos resíduos sólidos no Brasil, definindo responsabilidades, planos de resíduos, tratamento de resíduos perigosos, instrumentos econômicos e disposições gerais, transitórias e finais.

As autoras ainda enfatizam que,

> A iniciação à pesquisa científica na Educação Básica é uma estratégia pedagógica poderosa, uma vez que cria um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas do estudante, além de desempenhar um papel fundamental na Educação Básica promovendo a aprendizagem significativa, isto é, o desenvolvimento dos estudantes (Batista; Porto, 2025, p.17).

Assim, a atividade bibliográfica assumiu um papel formativo ao estimular a leitura crítica, a seleção de informações relevantes e o desenvolvimento de competências argumentativas nos estudantes. Por meio dessa etapa inicial, os discentes foram capacitados a identificar os fundamentos conceituais e legais da temática, reconhecer os principais desafios da gestão de resíduos sólidos no Brasil e refletir sobre a relevância da participação social nos processos de reaproveitamento e destinação adequada dos materiais recicláveis. Essa etapa não apenas fundamentou teoricamente o projeto, mas também estimulou o engajamento dos estudantes com problemáticas reais, alinhando-se à proposta do Novo Ensino Médio de integrar teoria e prática na formação cidadã dos jovens (BRASIL, 2018).

Na etapa subsequente à pesquisa bibliográfica, os discentes foram orientados a desenvolver uma pesquisa de campo, com o intuito de aplicar os conhecimentos teóricos previamente adquiridos em situações concretas. Essa fase compreendeu a identificação e mapeamento dos pontos de coleta seletiva na cidade de Manaus, incluindo a visita a cooperativas de reciclagem e demais entidades vinculadas à gestão de resíduos sólidos. A pesquisa teve como propósito conhecer a realidade local, os desafios operacionais enfrentados pelos agentes envolvidos e as estratégias comunitárias de mobilização ambiental. Por isso, Demo (2006), enfatiza que a

> Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (p. 42-43).

Tendo isso em mente, para a condução da investigação em campo, os

estudantes utilizaram técnicas qualitativas como observação direta sistemática âmbito das ciências humanas e sociais. A observação permitiu aos discentes um contato imediato com os ambientes analisados, favorecendo a apreensão de práticas, rotinas e fluxos operacionais vinculados à coleta e à separação de resíduos. Mediante o exposto, a investigação em campo ultrapassou a dimensão meramente descritiva, configurando-se como uma experiência formativa significativa, que articulou teoria e prática e estimulou o desenvolvimento do olhar crítico, investigativo e reflexivo dos estudantes, uma vez que “não pode haver teoria separada da ação e da abstração, assim como não pode ser concebida a prática sem a teoria que a sustenta. Nessa relação recíproca, subjaz a unidade teoria-prática” (Peroza, 2024, p. 5).

Isto posto, o mapeamento dos pontos de coleta foi realizado mediante um caráter formativo essencial, pois proporcionou aos discentes o desenvolvimento de competências ligadas à investigação, à responsabilidade socioambiental e à construção de soluções locais com base em dados empíricos. Tal articulação entre conhecimento científico e realidade social atende aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que valoriza a articulação entre teoria e prática e o protagonismo juvenil em projetos que envolvam investigação, intervenção e engajamento social (BRASIL, 2018).

Os dados obtidos durante a pesquisa de campo foram sistematizados e organizados de forma colaborativa pelos próprios discentes, que assumiram um papel ativo no processo de análise e interpretação das informações coletadas. Essa sistematização fundamentou a elaboração do Guia de Orientação da Coleta Seletiva e Reciclagem, concebido como o produto do projeto de iniciação científica. O guia foi idealizado como uma ferramenta didático-informativa, de linguagem acessível, com forte ancoragem contextual, a fim de sensibilizar, informar e mobilizar a comunidade escolar e seu entorno quanto à importância da separação correta dos resíduos e da participação cidadã nos processos de sustentabilidade urbana.

A elaboração do guia materializou o princípio da interdisciplinaridade, articulando conhecimentos e competências provenientes de distintas áreas do currículo, tais como Geografia e Linguagens, conforme previsto na organização por áreas de conhecimento do Novo Ensino Médio. A BNCC (2018), destaca a necessidade de integrar saberes e práticas que promovam o protagonismo

estudantil, incentivando os jovens a atuarem como agentes transformadores em suas realidades locais (Brasil, 2018). Nesse sentido, a construção do guia refletiu não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de mobilizar esses conhecimentos para a produção de uma ação concreta, ética e socialmente comprometida.

Figura 1: Guia de Orientação da Coleta Seletiva e Reciclagem (Frente)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Figura 2: Guia de Orientação da Coleta Seletiva e Reciclagem (Verso)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Ademais, o desenvolvimento e a divulgação do guia representaram um exemplo de prática pedagógica fundamentada na pesquisa e na intervenção social, conforme proposto por Demo (2006, p. 50), ao afirmar que “Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”. A entrega do material à comunidade escolar marcou simbolicamente o encerramento do projeto, configurando-se como uma ação de devolutiva social e fortalecendo a relação entre escola e território. Tal devolutiva não se restringiu à transmissão de informações, mas constituiu-se como um ato de responsabilidade coletiva e partilha do conhecimento produzido, promovendo o empoderamento dos sujeitos envolvidos.

Por sua vez, projetos dessa natureza favorecem o desenvolvimento de competências investigativas, comunicativas e socioemocionais, fundamentais à formação integral dos estudantes. Assim, o projeto reafirma a função social da

escola e seu compromisso com a formação crítica, ética e ambientalmente responsável da juventude.

Nesse contexto, a proposta dada através do PCE, promovido pela FAPEAM, colabora para que os projetos ultrapassem a lógica da aprendizagem meramente conteudista e mnemônica e reafirma a função social da escola como espaço de reflexão crítica, produção de conhecimento e intervenção consciente na realidade a qual os discentes estão inseridos. Ao promover práticas que articulam ciência, cidadania e sustentabilidade, a escola consolida seu compromisso com a formação de sujeitos críticos, éticos e ambientalmente responsáveis, capazes de compreender os desafios contemporâneos e atuar de forma protagonista na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Considerações finais

A experiência analisada ao longo deste trabalho evidencia que a articulação entre educação ambiental, práticas geográficas e iniciação científica no Ensino Básico constitui uma estratégia pedagógica potente para a promoção de aprendizagens significativas e para a formação integral dos estudantes. O Projeto Ciência na Escola (PCE), ao inserir os alunos no universo da pesquisa científica desde a Educação Básica, contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da responsabilidade socioambiental, em consonância com os princípios e competências estabelecidos pela legislação educacional brasileira.

A realização do projeto “Reciclagem e meio ambiente: construção de um guia de orientação sobre a importância da coleta seletiva e a catalogação dos pontos de entrega em Manaus (AM)” demonstrou que a pesquisa escolar, quando orientada por problemáticas reais do contexto local, amplia o engajamento discente e fortalece a relação entre teoria e prática. Nesse processo, os estudantes assumiram o protagonismo de sua aprendizagem, mobilizando conhecimentos geográficos para compreender e intervir em questões ambientais presentes em sua comunidade.

Além disso, a culminância do projeto, com a socialização dos resultados à comunidade escolar, reforça o caráter formativo e social da iniciação científica, extrapolando os limites da sala de aula e promovendo a disseminação do

conhecimento científico como instrumento de transformação social. Assim, iniciativas como o PCE reafirmam a importância de práticas pedagógicas investigativas no Ensino Básico, capazes de construir ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, contextualizados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** a educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 06 dez. 2025.

BATISTA, C. F. de C.; PORTO, M. B. D. da S. M. Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica como Forma de Estímulo ao Interesse dos Estudantes. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 15–28, 2025. DOI: 10.5216/rp.v34i2.81340. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/81340. Acesso em: 04 dez. 2025.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS (FAPEAM). **Ciência na escola:** a revolução do PCE na Amazônia. Edição especial em comemoração aos 20 anos do Programa Ciência na Escola (PCE). Manaus: FAPEAM, 2024. ISBN 978-65-84907-09-6. Publicação de divulgação científica.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PEROZA, M. A. de R. A relação teoria e prática: pressupostos da práxis para a formação continuada de professores da Educação Infantil. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 19, p. 1–19, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.23791.103. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23791. Acesso em: 20 fev. 2026.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64–83, mar. 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 06 dez. 2025.

ESPAÇO ESCOLAR E AGENDA 2030: experiências locais de contato com a natureza

Larissa Romana de Oliveira Araujo
Universidade Federal do Rio de Janeiro
larissa.araujo.1@cp2.edu.br

Wellington Carlos Moreira Hypólito
Universidade Federal do Rio de Janeiro
moreirahypolito@gmail.com

Ana Angelita Costa Neves da Rocha
Universidade Federal do Rio de Janeiro
geo.ana.angelita@gmail.com

Introdução

O presente trabalho articula espaço, sustentabilidade e currículo por meio do estudo de espaços abertos em instituições de educação básica. Consideram-se espaços abertos jardins, quintais, bosques e afins, onde é possível desenvolver atividades livres ou mediadas que permitem aos estudantes um contato mais próximo com a natureza. A investigação tem como enfoque as experiências locais, nas quais há o estímulo ao uso de áreas externas, sombreadas e ventiladas. A pesquisa é desenvolvida sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Angelita Costa Neves da Rocha, no âmbito do Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação (GEECA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O problema de pesquisa concentra-se na urgência de se discutirem questões ambientais na escola, sobretudo naquelas situadas em regiões periféricas e de maior vulnerabilidade social, à luz das discussões sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável. As escolas não são apenas locais para se aprender sobre o clima como conteúdo curricular, mas também são espaços que fomentam a consciência ambiental e contribuem para o debate público sobre a emergência climática. As mudanças climáticas afetam de maneira desigual as diferentes regiões do mundo e atingem incisivamente as populações em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, a educação para o clima deve ser incorporada às escolas, o que pode estar associado à presença de espaços abertos e verdes, nos quais a comunidade escolar possa experimentar o contato com a natureza.

Assim, os objetos de pesquisa são dois jardins localizados em escolas públicas. O primeiro é o Quintal das Borboletas, espaço aberto localizado na Unidade Escolar de Educação Infantil (UMEI) Regina Leite Garcia, no município de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola pública municipal de Educação Infantil que atende crianças de 2 a 6 anos de idade. A segunda é o Jardim das Cores, área verde existente no Colégio Pedro II, campus Realengo I, localizado no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro. A escola pertence à rede federal de ensino e atende estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com faixa etária aproximada de 6 a 11 anos.

Na discussão, é fundamental o referencial teórico da Geografia da Infância, uma área interdisciplinar da Geografia Humana dedicada a compreender as relações entre as crianças, os espaços por elas habitados, frequentados e transformados. Lopes e Vasconcellos (2005) afirmam que

> O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos por toda vida. [...] Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição (p. 28).

A Geografia da Infância, então, busca dar centralidade à vivência infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais ativos, produtores de significados e construtores de espaços. Ela entende a criança como um agente geográfico, com suas próprias práticas espaciais, percepções e territorialidades. Dessa forma, investiga como os pequenos percebem, vivem e produzem o espaço. Tal perspectiva está incluída na presente pesquisa, uma vez que foi realizada com estudantes de escolas públicas.

Nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) identificamos metas que dialogam diretamente com práticas sustentáveis já consolidadas nos espaços da educação básica. A seguir, apresentaremos a relação entre os ODS e os espaços abertos escolares, seguida das experiências desenvolvidas em uma unidade de Educação Infantil e em outra de Ensino Fundamental, ambas situadas no estado do Rio de Janeiro.

Os ODS e os espaços abertos escolares

Como uma das justificativas para desenvolvimento da pesquisa, consideramos a Agenda 2030, plano global estabelecido na Assembleia Geral da ONU em setembro de 2015, com a participação dos 193 Estados-membros. Nela, estão indicados 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)[2] e 169 metas universais para os países nos próximos anos, com foco nas populações mais vulneráveis.

Como os objetivos são abrangentes, cada um deles é desmembrado em metas específicas. A Agenda 2030 e os ODS têm influenciado o planejamento e as ações em diversos âmbitos, inclusive na área educacional. Comunidades locais também têm se articulado para propor agendas locais com demandas específicas relacionadas à Agenda 2030 proposta pela ONU.

A presente pesquisa está associada principalmente aos ODS 4 e 13, a saber: educação de qualidade: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; e parcerias e meios de implementação: reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. A meta 4.7, por exemplo, estabelece que, até 2030, deve-se garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

O item A da referida meta trata sobre a arquitetura escolar, estabelecendo como objetivo construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos. A meta 13.3, por sua vez, visa melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima.

---

[2] Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 04 out. 2025.

Os enunciados descritos anteriormente apresentam metas amplas e teóricas a serem cumpridas pelos países. Ao abordá-las nesta pesquisa, buscamos dar ênfase à dimensão prática e à escala local, a fim de dar visibilidade a experiências cotidianas que já ocorrem nas escolas a partir de esforços coletivos da comunidade escolar. Em vez de denunciar as lacunas e ausências, este trabalho anuncia as práticas que já são realidade nas escolas de Ensino Fundamental e nos espaços de Educação Infantil, tornando-os importantes territórios para as ações relacionadas à Agenda 2030.

As ecocapacidades e as experiências das/ com crianças

No contexto das escolas urbanas, aspectos como o conforto ambiental e a diversidade ecológica podem fazer parte da prática pedagógica e da formação das crianças e dos estudantes. Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Walshe et al. (2022), que adota a experiência das crianças em espaços abertos como a dimensão central de investigação. Nicola Walshe propõe um debate mais amplo sobre bem-estar das crianças e sua relação com a natureza a partir de vivências em espaços verdes e abertos, em contato com a arte e/na natureza, estabelecendo o conceito das ecocapacidades. Esse conceito articula a educação ao bem-estar das crianças e à defesa de espaços abertos para a integração dos estudantes com a natureza. Em outras palavras, as ecocapacidades são habilidades e compreensões necessárias para que os indivíduos possam agir de maneira crítica e ética em relação ao meio ambiente. O conceito articula educação ambiental, sustentabilidade e formação cidadã e demonstra uma forma de repensar a educação para a sustentabilidade a partir da capacidade de agir com sensibilidade ecológica e responsabilidade social**.**

O Quintal das Borboletas e o Jardim das Cores ilustram experiências comunitárias em um espaço ao ar livre que oferece às crianças oportunidades de desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade. Na prática, observa-se o desenvolvimento das ecocapacidades e percebe-se que a ação pedagógica em contato com a natureza pode ser um instrumento transformador.

Jardim das Cores

O Jardim das Cores está localizado no Colégio Pedro II, Campus Realengo I. Fundado em 1837, o Colégio Pedro II passou a atender os Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de 1984, nas unidades popularmente conhecidas como “Pedrinhos”. O Campus Realengo I foi fundado em 2010 no Complexo de Realengo, localizado no bairro de mesmo nome, onde também estão localizados o Campus Realengo II e o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR). Esses três campi são os únicos da instituição presentes na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

No Campus Realengo I, há um espaço verde construído coletivamente por servidores, estudantes e famílias, chamado Jardim das Cores. Os servidores do campus desejavam há muito tempo a existência de um jardim no terreno na lateral, onde havia um muro branco e poucas árvores dispersas em um solo compactado. Entretanto, somente em 2022 o projeto de elaboração do jardim tomou forma, com o retorno das aulas presenciais após a instituição de ensino ter permanecido com atendimento remoto por dois anos em razão da pandemia de coronavírus. O período pandêmico impactou a vida dos estudantes de diferentes maneiras, especialmente daqueles que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental, pois cursaram a Educação Infantil em formato remoto, no Colégio Pedro II, ou híbrido, em outras instituições de ensino.

A partir da observação das demandas desses estudantes, a equipe pedagógica do 1º ano refletiu sobre a necessidade de um espaço diferenciado para o desenvolvimento de atividades ao ar livre e enxergou o terreno existente na lateral do campus como possibilidade. A intenção era que esse local viabilizasse não somente o ensino de conteúdos aos estudantes, mas também que desenvolvesse as capacidades de observar, explorar, sentir e refletir das crianças. Com essa intencionalidade, a equipe investiu tempo de planejamento e de ação no terreno.

Inicialmente, o objetivo era que o espaço se tornasse um jardim sensorial para a realização de atividades práticas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a equipe promoveu a pintura do muro branco que separa o campus da área militar pertencente ao Exército Brasileiro localizada ao lado. Em parceria com os docentes de Artes Visuais, os estudantes foram convidados a fazer pinturas,

utilizando tintas para artesanato. As pinturas tinham o intuito de deixar o jardim mais colorido e alegre e de fazer com que as crianças se sentissem pertencentes àquele espaço ao deixarem as marcas de suas pinturas. As imagens a seguir mostram o jardim no início e no final do ano de 2022.

Foto 1: Jardim no início do ano de 2022



Fonte**:** Professora Simone Marques, 2022.

Foto 2: Jardim no final do ano de 2022



Fonte**:** Professora Simone Marques, 2022.

As professoras também investiram no plantio de algumas mudas de plantas e sementes. Devido ao solo compactado, as mudas foram plantadas em vasos e em canteiros feitos com pneus coloridos e decorados com tinta para artesanato. Optou-se pelo plantio de espécies ornamentais que apresentassem flores coloridas e plantas com texturas e cheiros diferenciados. Dessa forma, foram plantados boldo, mirra, alecrim, arruda, vinca e girassóis. Também foram introduzidas no jardim plantas comestíveis tradicionais, como o tomateiro, e não tradicionais (PANCs), como o major-gomes e a lanterna-chinesa.

Em 2023, o jardim recebeu doações de plantas advindas da campanha “Manda Mudas”, realizada pela equipe pedagógica de Ciências. A ação foi um sucesso e o jardim recebeu plantas frutíferas, aromáticas, medicinais e ornamentais, como amoreira, hortelã-pimenta e espada-de-São-Jorge. No mesmo ano, foi realizada uma votação para escolher um nome para o jardim sensorial. Estudantes de todas as turmas do Campus Realengo I fizeram sugestões, as quais foram submetidas à votação por meio de formulário eletrônico durante as aulas de Informática Educativa. O nome vencedor foi “Jardim das Cores”, em referência às cores do muro do jardim.

Atualmente o espaço abriga diferentes tipos de atividades. Ele tem sido objeto de estudo de um projeto de iniciação científica júnior, contemplado por edital elaborado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC). O espaço também foi cenário para o desenvolvimento de um projeto premiado na III Olimpíada de Ciência e Arte da Fundação CECIERJ, ocorrida em 2025.

As atividades realizadas no jardim atualmente são diversas. Entre elas, estão a observação e registro da paisagem por meio do desenho; a identificação de espécies de plantas em placas e em catálogo; a observação e registro do ciclo de vida das plantas; a caça aos tesouros da natureza; a identificação de seres vivos como fungos, insetos e pássaros; contação de histórias em parceria com a biblioteca do campus; visitas guiadas pelos próprios estudantes, entre outras propostas.

Quintal das Borboletas

Apostando nas experiências locais, soma-se ao recorte empírico o cotidiano da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Regina Leite Garcia, localizada no bairro do Fonseca, em Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. A construção da unidade, realizada em 2016, implicou a retirada de parte da mata nativa da região. Em 2017, foi entregue à comunidade um suntuoso prédio de três andares, de tijolos e concreto, destinado a atender cerca de 150 bebês e crianças anualmente, no horário das 8h às 17h.

O verde que se destaca no lado de fora, visto pelos olhares curiosos e desejosos das crianças, destoa do cinza predominante na construção da unidade.

Professoras, incomodadas com o predomínio do concreto, ou seja, inconformadas com a ausência de áreas verdes no interior da unidade, começaram a incluir em seus planejamentos propostas de plantios em vasos, jardineiras e garrafas PET, que eram pendurados nas janelas das salas e dispostos no hall de entrada. Assim, respondendo a um inédito viável, realizava-se o que estava ao alcance dentro de uma arquitetura despreocupada com as questões ambientais.

Em meados de 2019, por meio da parceria com o curso de Jardinagem do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em Niterói/RJ, e sob a mediação do professor das infâncias Wellington, a Unidade Municipal de Educação Infantil Regina Leite Garcia recebeu um espaço verde em sua área lateral — anteriormente utilizado como depósito de ferramentas e de entulhos remanescentes da obra. O local foi transformado em um jardim, posteriormente batizado de Quintal das Borboletas, nome sugerido por uma criança de cinco anos e escolhido por votação entre os demais. A inspiração para o nome surgiu quando a criança comparou o novo jardim da UMEI ao quintal de sua casa, afirmando: “Na minha casa também tem um quintal, mas não tem borboletas.”

O Quintal das Borboletas possui a extensão de 30 m², mas sua dimensão ontológica escapa às medidas de números e réguas. No jardim, as crianças têm a oportunidade de experimentar um espaço aberto, em contato com o vento, o sol, a terra, a água e uma variedade de insetos e plantas ornamentais, frutíferas e aromáticas. É uma relação que mobiliza todos os sentidos, a partir de um corpo que brinca com a natureza, reconhecendo-se como parte dela.

Foto 3: Preparo do terreno



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Foto 4: Quintal das Borboletas



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

A criança, em sua condição de agência, desterritorializa o currículo pré-moldado, rompendo com margens, fronteiras e limites estabelecidos por programas. Como afirmam Lima, Lopes e Mello (2021, p. 7), “não caberia a elas nenhum lote demarcado, uma vez que deslizam entre diferentes mundos. Mundos que as crianças criam e que, reciprocamente, criam as crianças”, anunciando um viver curricular que transborda em novidades, achados e imprevisibilidades, próprio da atividade criadora.

Nesse movimento de invenção e criação, o jardim surge como espaço privilegiado de experiências capazes de ser articuladas com as metas das ODS. Nele, encontramos outras formas de nos relacionar com o espaço e o tempo, comprometendo-nos com o cuidado, a proteção e o bem-estar de ser e estar na natureza. É um lugar que convida a abrandar os passos, enquanto as crianças percorrem caminhos em busca de pedras e folhas secas. Um espaço que serena os olhares, encantados com as sutilezas das flores, as cores dos insetos e a delicada experiência olfativa provocada pelos diferentes perfumes.

As vivências no Quintal das Borboletas, em outras palavras, nos espaços verdes e abertos, articulam-se com um viver curricular que promove o estado de bem-estar, aproximando-nos das pesquisas realizadas por Nicola Walshe. Nessas experiências, habilidades como autonomia, integridade e segurança corporal, relacionalidade humana e não humana, sentidos e imaginação, bem-estar mental e emocional, espiritualidade e identidade são desenvolvidas e fortalecidas nas relações das crianças com seus pares em áreas verdes abertas.

As proposições pedagógicas no Quintal das Borboletas ampliam, assim, as possibilidades de criação e imaginação, além de fortalecer as relações de solidariedade, compromisso, respeito e empatia, promovendo o estado de bem-estar individual e coletivo.

A criança que vive a liberdade dos espaços abertos e verdes — que sobe, desce, abaixa-se, anda, engatinha, estica, rola, corre, busca, empurra, ouve, olha, sorri, chora, fala, balbucia, descobre e sente; ou seja, movimenta-se por inteiro — experimenta os limites de seu próprio corpo enquanto cria relações com o espaço, contribuindo para a formação de sua identidade espacial de pertencimento.

Assim, fortalece sua relação respeitosa de cuidado e proteção ao meio ambiente, pois cuida do que lhe faz sentido, e o sentido está intrinsecamente

relacionado ao envolvimento. Como destaca Gonçalves (2006), o sentido do espaço depende das interações construídas, tornando-se único e legítimo.

Esse espaço, antes isolado pelas obras e destinado a depósito de ferramentas, materiais, cascalhos e inservíveis, foi ressignificado. Ao ser descoberto, o inédito viável foi territorializado pelos esforços dos professores, das crianças e, por que não, dos elementos não humanos que ali se ocupam. O que antes parecia hostil, em pouco tempo se transformou em refúgio, contemplação, descobertas e intensa atividade. O Quintal assume, nas brechas de um cotidiano emparedado, um lugar onde as crianças encontram maneiras particulares de experimentar e produzir suas espacialidades, de forma tão singular quanto a própria ideia de infância. Nesse espaço, ampliam a ação pedagógica, (re)criam, (re)inventam e (re)significam sua posição no mundo.

A Geografia das Infâncias, campo epistemológico encarnado no cotidiano do trabalho com as crianças pequenas, anuncia outras possibilidades de construir um cotidiano preocupado com a espacialização da vida e, consequentemente, com as questões ambientais, promovendo saúde e bem-estar a partir das ecocapacidades, tão logo, articulando-se com os objetivos das ODS.

Considerações finais

Nos espaços abertos, as crianças são convidadas a desenvolver um olhar atento às transformações que acontecem naquele espaço, para além das atividades previstas nos currículos formais. Elas observam a paisagem resultante após um dia de sol intenso ou de ventania, o cheiro de terra molhada durante a chuva, a chegada dos passarinhos após a manutenção dos bebedouros com néctar, a presença das abelhas nas flores, das borboletas entre as folhagens e das teias de aranha entre os caules das plantas. Tudo é um convite à observação da natureza e à contemplação de suas transformações. É uma oportunidade para aprender sobre o respeito ao ambiente e sobre a conexão direta dos seres humanos com a natureza.

Os jardins fazem parte da vivência das crianças e, ao mesmo tempo, são transformados por elas. Em um contexto de emparedamento e de diminuição do contato dos pequenos com áreas verdes, esses espaços surgem na contramão, em uma tentativa de proporcionar aos estudantes vivências com a natureza.

Nas experiências mencionadas, os docentes mobilizaram a comunidade escolar para revigorar espaços ociosos da escola, pela proposição de mudança pedagógica ao incorporar os espaços abertos e verdes à dinâmica das aulas. Em vez de adotar uma abordagem tradicional, o espaço escolar centrado na educação em sustentabilidade responde às demandas de projetos comunitários, envolvendo redes colaborativas em uma proposta de engajamento de diferentes subjetividades na escola.

Referências

CASA FLUMINENSE. **Agenda Realengo 2030:** agenda de desenvolvimento local. 2 ed. Rio de Janeiro: Associação Casa Fluminense, 2025. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/891270755/Agenda-Realengo-2030. Acesso: 26 fev. 2026.

CASA FLUMINENSE. **Agenda Rio 2030:** prioridades para a década da ação. 1 ed. Rio de Janeiro: Associação Casa Fluminense, 2024. Disponível em: https://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2024/06/AGENDA-RIO-2030-Casa Fluminense.pdf. Acesso: 26 fev. 2026.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional** (PPPI). Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018. Disponível em: cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI NOVO.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

GONÇALVES, C. W. P. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos dos conflitos e movimentos sociais da América Latina. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, *[S.l.]*, v. 1, n. 3, 2006. Disponível: https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/1344. Acesso: 20 fev. 2026.

HYPÓLITO, W. C. M. **Quintal das Borboletas: estudo de caso sobre a relação entre as infâncias, os currículos e as geografias na UMEI Regina Leite Garcia.** Orientadora: Ana Angelita Costa Neves da Rocha. 2025. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Praia Vermelha, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

LIMA, M. F. C.; LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. C. Por que rimos das crianças? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35191/30424. Acesso em: 24 fev. 2026.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil:** Espaços e tempos desacostumados. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância:** reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, J. J. M. **Terreno baldio.** Um livro sobre balbuciar e criançar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021.

MONTEZUMA, R. C. M. Sobre Geografia(s) e quintais. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 19 - 28, 2023. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/4444/2638. Acesso em: 27 set. 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 04 out. 2025.

WALSHE, N.; MOULA, Z.; LEE, E. Eco-Capabilities as a pathway to wellbeing and sustainability. **Sustainability**, Basel, v. 14, n. 6, p. 1 - 24, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.3390/su14063582. Acesso em: nov. 2024.

O ENSINO DE GEOGRAFIA, A PESQUISA DE NOTÍCIAS E O USO DO CELULAR: uma possibilidade teórico-metodológica

Eduardo Apolônio de Assis
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
eduardo.geoeduca@gmail.com

Introdução

O presente trabalho inicia refletindo sobre o que a Geografia ensina. Pensando no objeto de estudo da Geografia, que é o espaço, podemos entender que tudo o que está à nossa volta pode ser analisado sob o olhar da ciência geográfica, fato evidenciado pelos próprios conceitos dessa ciência: o lugar, o território, a região e a paisagem. Utilizou-se a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como um instrumento que sinaliza sobre o que deve ser ensinado em Geografia, a partir do currículo comum da educação básica.

Em seguida, refletimos sobre a pesquisa de notícias como fonte de situações geográficas, conceito importante estudado por Pereira e Castellar (2024), na hipótese de potencializar a conexão entre o conteúdo e o cotidiano, fomentando a curiosidade e o interesse pelo objeto de estudo da geografia.

Na terceira seção do trabalho, promove-se um diálogo acerca das tecnologias digitais e a escola, considerando os malefícios, quando utilizadas sem a devida responsabilidade, tais tecnologias podem ser utilizadas como meio ou estratégia para acessar objetos de estudos geográficos. Nessa seção, foi realizada uma breve análise sobre trechos da Lei 15.100/2025 que restringe o uso do celular na escola, considerando ao mesmo tempo a importância da referida Lei e a missão da escola (re)significar o uso do celular.

Na última seção, descreve-se a origem do presente trabalho, isto é, a atividade da disciplina de Introdução a dinâmica e aos processos da natureza, cursada no 1º semestre do curso de Licenciatura EAD em Geografia da UFRGS - Litoral, e como se deu a construção da possibilidade teórico-metodológica frente ao conteúdo: “sismos e estrutura do interior da terra”, experimento que teve por alvo aproximar o conteúdo ao cotidiano dos alunos, elevando o sentido e o significado do conteúdo para os estudantes.

O trabalho se encerra considerando que a possibilidade da pesquisa de

notícias pode ser um catalisador do engajamento dos alunos no ensino e aprendizagem dos conceitos de Geografia. Enaltecendo a importância do incentivo à investigação e a pesquisa mediado pelo professor e a importância do papel da escola como instituição educadora frente aos desafios que acompanham as tecnologias, colocando em evidência o potencial desses atores e elementos para o processo ensino-aprendizagem.

O que a Geografia ensina? O ensino de Geografia para além do conteúdo.

As perguntas constituem um excelente caminho para aqueles que buscam construir conhecimentos e fazer ciência, elas fazem parte da vida humana e são frequentes no caminho daqueles que estão em formação. Morin (2015), frisa que:

> O que essas ciências fazem é apresentar um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e compartimentado. Ressuscitam o mundo, a Terra, a natureza – noções que nunca deixaram de provocar o questionamento e a reflexão na história de nossa cultura – e, de uma nova maneira, despertam questões fundamentais: o que é o mundo, o que é nossa Terra, de onde viemos? Elas nos permitem inserir e situar a condição humana no cosmo, na Terra, na vida (p. 35).

Nesse contexto, o bom pesquisador, seja aluno ou professor, tem sempre uma boa pergunta. Podemos afirmar que o ensino de Geografia inclui o fazer pensar e refletir sobre o mundo, o binômio: natureza-sociedade. As primeiras noções do conhecimento geográfico são construídas no início da educação básica, dentro do ambiente escolar e aprofundado cientificamente na academia, que por sua vez se tornam base essencial para o bom exercício docente.

Para falar do que a Geografia ensina, sobretudo na educação básica, podemos consultar a BNCC, que é atual (2017-2018) frente ao processo histórico de evolução da ciência geográfica, a qual sinaliza especificamente um currículo para a educação geográfica. O documento define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver no percurso da educação básica – de forma progressiva. A BNCC organiza o conteúdo da geografia em unidades temáticas, com os seus respectivos objetos de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas. O documento cita os principais conceitos geográficos:

> [...] a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017, p. 381).

No sentido da BNCC, dentre outros objetivos, o ensino de Geografia deve contribuir para compreender a produção social do espaço e esse espaço transformado pela relação natureza-sociedade. No ensino de Geografia, espera-se que o professor utilize diferentes representações e linguagens, visando construir no aluno a capacidade de ler o espaço nas suas diferentes escalas. O ensino de Geografia, a partir da BNCC, passa a visar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, rompendo com um ensino dicotômico que havia antes desse documento, isto é: a geografia física e a geografia humana. Portanto, respondendo à pergunta desta seção, compreendemos que a Geografia ensina o estudante da educação básica mais do que apenas um conteúdo que possa ser apreendido ou decorado, por exemplo: nomes de estados e capitais, rios, bacias hidrográficas, etc), mas sobretudo um raciocínio geográfico que integra os vários aspectos físicos naturais e sociais, de forma que permita o mesmo desenvolver “análises e leituras de mundo” (Pereira, Castellar e Lima apud Pereira e Castellar, 2024. p. 12).

O ensino de geografia está em constante transformação, acompanhando o próprio processo de evolução do mundo, das relações socioculturais. Parte do conteúdo permanece estável, como as nomenclaturas dos elementos físicos-naturais, porém a sociedade é dinâmica e contém contradições. Ao passar dos anos, novos métodos e estratégias didáticas vão surgindo, e assim a ciência vai evoluindo.

Entre o conteúdo e o cotidiano: A pesquisa de notícias como fonte de situações geográficas

Dar sentido e significado aos conteúdos geográficos é um grande desafio do professor, o qual também tem a missão de despertar o espírito investigativo, de

pesquisa, além de uma consciência crítica nos alunos. O significado do conteúdo para o aluno se dá pela relevância prática que esse possui na vida do sujeito.

Na sociedade atual, os meios de comunicação se mostram grandes fontes de informação, os quais em tempo recorde conectam diferentes lugares e encurtam distâncias. Para além de informações de jornais e revistas, a internet, por meio dos sites de notícias, se mostram uma rica fonte de situações geográficas, as quais expressam um problema e as relações entre objetos e ações no tempo e no espaço. (Pereira; Castellar, 2024). A situação geográfica, conforme as autoras significa que:

> [...] o ponto de partida da análise geográfica e é a partir dos princípios e categorias que podemos responder à pergunta – porque as coisas estão onde estão e são como são –, que envolve os elementos físicos naturais, os arranjos espaciais dos objetos e as conexões existentes no território, reforçada pela localização absoluta e relacional (Pereira; Castellar, 2024. p. 24).

Foi pensando no conceito de situação geográfica, que visualizamos a possibilidade da pesquisa de notícias como estratégia didática. A notícia é um gênero textual jornalístico que tem a capacidade de nos aproximar de eventos/acontecimentos, criando pontes entre o ambiente escolar, o aluno e o mundo, podendo ativar a imaginação e a curiosidade. “Ela descreve e responde às perguntas: Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Com a função de relatar fatos” (Sousa; Assis, 2023. p. 151, 157).

Há uma relação muito próxima entre notícias e situações geográficas, ao passo que a notícia relata um fato, essa por sua vez pode ser olhada sob a perspectiva da geografia como uma situação a ser analisada geograficamente. A partir de uma situação geográfica, é possível desenvolver um raciocínio geográfico no aluno, no momento em que se estabelece “relações e conexões espaciais que permitam compreender os padrões e arranjos espaciais e o porquê das ações e dos objetos, procurando responder onde estão, como são, e, porque estão onde estão, e são como são” (Pereira; Castellar, 2024. p.15).

Portanto, a partir de notícias locais é possível abordar situações próximas da realidade do aluno e que de alguma forma possam afetar o seu cotidiano, o seu espaço de vivência e o senso de pertencimento. Por exemplo: aconteceu um fato no meu estado ou no município perto de onde eu vivo. A partir de tal fato, pode-se refletir: e se tivesse sido na minha casa? Na minha rua? No meu bairro? Olhar para

a notícia como uma possibilidade de situação geográfica, consiste na chave para dar significado ao conteúdo e conectar o aluno ao objetivo de aprendizagem que se propõe em sala de aula.

Existem inúmeros meios de acessar a notícias, a exemplo das tecnologias digitais, elas se mostram uma rica fonte de notícias, inclusive o tão temido celular, que na sala de aula trouxe tantos malefícios aos alunos, como: distração, dificuldade de concentração, potencialização de transtornos de ansiedade, prejudicando o desempenho estudantil e sócioemocional. Será que o uso responsável do celular (ou smartphone), sob a devida mediação, não poderia cooperar com o processo de pesquisa, se tornando um possível recurso pedagógico? Tornando a aula mais dinâmica, gerando mais engajamento dos estudantes; potencializando habilidades digitais dos alunos a favor da educação; cooperando com atividades colaborativas, através do diálogo entre estudantes, tendo as fontes digitais como ponto de partida.

Quando a escola educa! (Re)significando o uso do celular

Em tempos de tecnologias digitais e de uma sociedade digital, da informação e do conhecimento, onde vários estudos e pesquisas apontaram para os danos socioemocionais e dificuldades de concentração ocasionados pelo mau uso da tecnologia, sanciona-se a Lei 15.100/2025, que trata da restrição ao uso de aparelhos eletrônicos portáteis, inclusive do celular nas escolas. O Artigo 1º da referida lei descreve como objetivo da mesma: “salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.” (BRASIL, 2025). Diante de tal medida, de fato extremamente necessária, não se descarta a possibilidade de que a tecnologia seja um obstáculo ao aprendizado e aos processos pedagógicos, quando não for usada para fins educativos. Porém, há uma realidade a ser considerada “a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna, através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da internet, da telefonia móvel” (Buckingham, 2010. p.42). Dessa forma, não se pode negar que o celular é um instrumento tecnológico presente e acessível à boa parte dos alunos da educação básica e que pode ser uma ferramenta importante quando usada como aliada à educação.

Segundo pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o

Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2024) sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, os alunos da educação básica apresentam o seguinte quadro, quanto a posse de telefone celular:

Tabela 1: Alunos com posse de telefone celular no Brasil

Etapa de ensino	Possui celular	Não possui celular
Anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano)	71%	28%
Anos finais do Ensino Fundamental	88%	11%
Ensino Médio	99%	1%

Fonte: CETIC, 2024

Conforme a tabela aponta, um percentual considerável de estudantes das etapas de ensino fundamental e médio possui telefone celular. Quanto a dependência administrativa no contexto escolar, a mesma pesquisa apresenta que 82% dos alunos da educação básica em escolas públicas (Municipal, Estadual e Federal) possuem o telefone celular, ao passo que em escolas particulares o percentual é de 87%, a pesquisa reforça que destes alunos 85% se encontram em área urbana e 66% em área rural (CETIC, 2024). O avanço das tecnologias digitais, em específico dos *smartphones* (telefone inteligente) é enorme se considerarmos que somente há 18 anos (2007) foi lançado o primeiro celular com sistema operacional no mundo (Coutinho, 2014. p.3). O pequeno dispositivo interferiu na forma de relacionar das pessoas, atividades econômicas, e processos escolares, trazendo muitas facilidades. No entanto, diante da ampla acessibilidade a estes dispositivos móveis na atualidade o maior desafio é o uso responsável dos mesmos, na devida temporalidade e espacialidade, ou seja, no ambiente escolar. Podemos lembrar do período da Pandemia, o celular foi uma ferramenta importante pois os alunos tinham as aulas remotas.

Onde está o papel educador da escola? Teria a escola a capacidade de (re)significar o uso de tecnologias, como o celular? A princípio, as tecnologias foram criadas para resolver problemas, simplificar a vida humana e processos nas mais diversas áreas, infelizmente o seu mau uso acabou trazendo transtornos à humanidade, inclusive no ambiente escolar. Precisamos considerar que há benefícios e malefícios dos aparelhos tecnológicos, a depender do uso correto e responsável dos mesmos, sob a devida mediação. De um lado potencialização de transtornos, de outro potencialização do processo de ensino-aprendizagem e da

relação professor-aluno-conhecimento. Ainda sobre a Lei 15.100/2025, a mesma complementa o nosso raciocínio, dizendo: “Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação” (BRASIL, 2025). Tal afirmativa gera possibilidades à escola e ao profissional da educação, que com intencionalidade pedagógica pode trabalhar a perspectiva de educar os alunos, fomentando o senso investigativo e de pesquisa com a utilização do celular como ferramenta pedagógica. Os autores Hnyda e Nabozny (2016) citam em sua pesquisa que:

> O ensino da ciência geográfica na atualidade faz um maior uso das tecnologias, como por exemplo, na confecção de mapas, análise de imagens, busca de dados demográficos em fontes digitais, bancos de dados, instituições de previsão do tempo, dentre outros (Hnyda e Nabozny, 2016, p. 2).

As tecnologias trouxeram mudanças nas ciências, inclusive na geográfica, a exemplo da Cartografia, na qual podemos acessar os mais diversos mapas com apenas um celular na mão. “Eles apresentam ferramentas, recursos e aplicativos que podem ser utilizados pelo professor de Geografia para enriquecer determinados conteúdos e atividades”, conforme afirma Hnyda; Nabozny (2016).

O uso do celular em sala de aula como recurso didático pode apresentar desafios: nem todos os alunos possuem um celular disponível que possam levar à escola para o uso pedagógico, nesse caso, seria necessário dividir a turma em grupos; às vezes, a escola não dispõe de dados wi-fi, levando em conta que os alunos podem não possuir dados móveis, isso poderia inviabilizar a atividade; quais outros desafios poderiam se apresentar? Por isso, é válido no momento do planejamento da aula considerar o contexto da escola e dos alunos.

Havendo viabilidade para uso do celular em sala, a experiência poderá contribuir com o processo de (re)significação do celular, sendo a mediação do professor um ponto crucial. A seguir, finalmente vamos aos relatos de como se construiu a possibilidade teórico-metodológica durante uma atividade da licenciatura em geografia.

A possibilidade teórico-metodológica

As universidades podem ter laboratórios para uso dos acadêmicos, um ambiente propício e adequado para pensar, estudar casos, simular experiências e antecipar situações que poderão ser enfrentadas em sala de aula, pelos futuros docentes. Portanto, um lugar favorável à criatividade e à inovação, considerando a realidade dos alunos, os objetivos de aprendizagem, o papel da escola e os instrumentos disponíveis. É na academia que teorizamos as primeiras estratégias didáticas para o ensino e a aprendizagem de Geografia.

Foi nesse contexto, que futuros professores de Geografia foram desafiados a desenvolver possibilidades teórico-metodológicas. A disciplina era a de Introdução à dinâmica e aos processos da natureza, e o conteúdo proposto foi: Dinâmica interna da Terra, o subtema escolhido foi: sismos e estrutura do interior da terra.

Após a busca dos conceitos que seriam o objeto da aprendizagem daquela simulação didática, a pergunta problematizadora foi: como dar sentido a esse conteúdo e torná-lo significativo? De que forma aproximá-lo da realidade dos alunos? O que primeiro veio à tona foi notícias de tremores de terra ou sismos, que não são raras, ocorrem em vários estados do Brasil e do mundo, registradas através de meios de comunicação como jornais digitais, via internet, que podem ser consultados com o uso do celular.

É importante lembrar que apesar da nação brasileira se encontrar no meio da placa tectônica Sul-americana, o registro de tremores de terra pelo Serviço Geológico Brasileiro (SGB) é frequente, de forma que mais cedo ou mais tarde sempre há registros de tremores de terra nas mais diversas localidades. E, certamente, no estado do Rio Grande do Sul (RS) que foi o local da experiência teórica. Além do órgão citado anteriormente, há vários outros órgãos que trabalham com a pesquisa e o registro de sismos e terremotos (Exemplo: Rede Sismográfica Brasileira - RSBR), os quais atuam, também, no mapeamento de áreas de risco, estudos voltados a gestão territorial, projetos e auxílio a prevenção de desastres, etc. Essas são excelentes opções de fontes seguras de pesquisa, que podem ser consultados em paralelo aos sites de notícias (jornais online), validando as informações, quando se trata dessa temática. Os inúmeros registros de sismos nos sites de notícias, podem contribuir com o conceito geográfico de que o interior da

Terra está em movimento, mas como explicar esse fenômeno para os alunos no ambiente escolar a partir do seu lugar?

Mediante uma rápida pesquisa na internet (via celular), observou-se que o RS possui vários registros de tremores de terra, que poderiam vir a ser um ponto de partida para a análise geográfica e o ensino de conceitos, causas e efeitos de sismos, terremotos, vulcões, tsunamis, enchentes, deslizamentos de terras e outros fenômenos ligados dinâmica interna da terra. Ou seja, aproximar todos esses elementos da realidade e cotidiano dos alunos das escolas gaúchas. (Figuras 1, 2, 3 e 4).

Figura 1 – notícia sobre tremor de terra em Herval (RS)



Fonte: Rede Sismográfica Brasileira (2025)

Figura 2 – notícia sobre tremor de terra no Rio Grande do Sul



Fonte: Jornal ABC+ (2024)

Figura 3 – notícia sobre tremor de terra Pelotas (RS)



Fonte: Revista Oeste (2024)

Figura 4 – notícia sobre tremor de terra em Caxias (RS)



Fonte: Portal G1 (2023)

E, como se daria o uso do celular nessas pesquisas? Mediante o que refletimos anteriormente, a escola tem grande potencial de contribuição no papel de (re)significar elementos considerados negativos no senso comum, em elementos positivos no universo dos jovens. Por exemplo: a prática de pichação ofensiva na prática de artes criativas. Sendo o professor, dentre outros agentes, um agente essencial na mediação, exercendo grande influência na construção de uma nova perspectiva do aluno sobre o uso do celular, tornando-o uma fonte de pesquisa e informações na construção do conhecimento. Concordo com Zanatta e Brito (2015. p. 14), quando afirmam que “Uma boa didática tem como requisito um trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria.”

Os cuidados do professor durante a mediação de tecnologias digitais são necessários, como exemplo: rechaçar possíveis falsas notícias, filtrar fontes de informações seguras, instigar o senso de pesquisa e autonomia na busca das fontes

de notícias e, consequentemente, situações geográficas que serão analisadas em sala de aula.

Uma vez que os alunos tenham percebido a proximidade dos fenômenos ocorridos frente à realidade do lugar onde vivem, se inicia uma etapa importante do processo: a reflexão, que consiste no professor instigar a imaginação dos alunos com possíveis perguntas: Já imaginou o chão da sua casa, da sua rua, do seu bairro e da sua cidade tremer? Quais são as causas? Quais seriam os efeitos na superfície? Impactos físicos, naturais, sociais, etc. Nesse momento, tais fatos das notícias estariam sendo transformados em situações geográficas, possibilitando serem analisadas a partir dos conceitos, no caso a dinâmica interna da terra: os sismos, as diferenças de materiais das camadas do interior da terra, dentre outros fenômenos e conceitos que englobam o conteúdo objeto da aprendizagem. Conforme discorrido na seção dois da presente pesquisa, a construção do raciocínio geográfico se dá pela situação geográfica.

A presente possibilidade teórico-metodológica, não descarta o uso paralelo de outras estratégias pedagógicas, a exemplo de uma maquete do interior da terra, e, também, a possibilidade de construção de um mapa a partir da localização dos fatos, ou seja, dos locais dos fenômenos registrados nas notícias. Uma vez produzido pelos alunos, sob mediação do professor em sala de aula, tais materiais podem ser utilizados como produto visível do aprendizado, servindo de avaliação do aprendizado.

Através das reflexões teóricas do presente trabalho, bem como da experiência discente acadêmica relatada, observa-se que é de grande importância o desenvolvimento e a simulação de aplicações teórico-metodológicas. Ao se deparar com os desafios da realidade do chão da escola, o futuro professor pode despertar o senso criativo na busca de estratégias didáticas atuais, extraindo o potencial de ferramentas digitais, como foi o caso do celular. A experiência possibilita, ao mesmo tempo, uma maior motivação e engajamento dos alunos e do professor ou futuro professor, durante as aulas de geografia.

Considerações finais

Com base no desenvolvimento do presente trabalho, considera-se que a construção de um plano de aula é uma atividade essencial para o exercício profissional docente, sendo inclusive uma prática válida, a nível de treinamento, desde a etapa de formação docente. Refletir sobre objeto de aprendizagem com foco no aluno, requer avaliar possibilidades de estratégias que estejam dentro da realidade da escola, do aluno e do professor. Entende-se a importância que tem o plano de aula para o professor, da mesma forma que a realidade da sala de aula sempre exige sensibilidade, flexibilidade e criatividade do professor.

No decorrer das seções da presente pesquisa, pode-se perceber que ser professor de Geografia vai muito além da transmissão de conteúdos. A busca de um sentido e de significado faz com que o professor vá além de apenas transmiti-lo de forma expositiva. O conhecimento se constrói de forma mais significativa quando o aluno o relaciona à sua realidade e ao seu cotidiano. A pesquisa de notícias pode servir como uma ponte entre os elementos da natureza e da sociedade, aproximando o conteúdo da vida concreta dos estudantes. Nesse processo, o professor exerce um papel essencial como mediador entre o aluno e o conhecimento.

Diante da possibilidade teórico-metodológica, o uso do celular, pode contribuir como recurso didático, vai depender do contexto local, que deve ser avaliado pelo professor. É inegável que a pesquisa de notícias, inclusive por meio do uso do celular, constitui uma prática que promove a autonomia, potencializa a aprendizagem, estimula a capacidade de reflexão e contribui para o desenvolvimento do aluno. Além disso, possibilita a (re)significação das tecnologias digitais, que, apesar dos riscos associados ao uso irresponsável, podem tornar-se valiosos recursos pedagógicos no fortalecimento do senso de investigação e pesquisa. Torna-se, portanto, necessário experimentar essa possibilidade teórico-metodológica, observando como ela se concretiza na prática e quais aspectos podem demandar ajustes.

Referências

BRASIL. **Lei nº 15.100**, de Janeiro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. p. 359-395.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077 Acesso em 30 out. 2025.

CETIC. **TIC Educação 2024: D2 - Alunos, por posse de telefone celular**. Disponível em: https://cetic.br/pt/tics/educacao/2024/alunos/D2/. Acesso em 03 nov. 2025.

COUTINHO, G. L. **A Era dos Smartphones: Um estudo Exploratório sobre o uso dos Smartphones no Brasil.** Universidade de Brasília – UnB. 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9405/1/2014_GustavoLeuzingerCoutinho.pdf. Acesso em 03 nov. 2025.

JORNAL ABC+. **Tremor de terra é registrado em município do interior do RS**. 2025. Disponível em: https://www.abcmais.com/brasil/rio-grande-do-sul/video-tremor-de-terra-e-registrado-em-municipio-no-interior-do-rs/ Acesso em 29 out 2025.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEREIRA, C. M. R. B.; CASTELAR, S. M. V. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-30, jan./dez., 2024. p. 12. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1478 Acesso em 20 out. 2025.

PORTAL G1. **Tremores de terra preocupam moradores de Caxias do Sul; Entenda**. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/07/12/tremores-de-terra-preocupam-moradores-de-caxias-do-sul-entenda.ghtml. Acesso em 29 out 2025

REDE SISMOGRÁFICA BRASILEIRA. **Tremor de Terra é registrado em Santa Maria do Herval (RS)**. 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DQJ9jLSAhCA/ Acesso em 29 out 2025.

REVISTA OESTE. **Cidade do Rio Grande do Sul registra terremoto de magnitude 2,5**. 2024. Disponível em:

https://revistaoeste.com/brasil/cidade-do-rio-grande-do-sul-registra-terremoto-de-magnitude-25/ Acesso em 29 out 2025

SOUSA. G. de; ASSIS, E. F. de. A Organização Composicional da Notícia. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais.** v.12, n. 3, p. 146-160, outubro, 2023. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/14511/10019. Acesso em 29 out. 2025.

ZANATTA, B. A.; BRITO, M. A. C. de. Mediação Pedagógica com o uso das Tecnologias Digitais. **Revista Educativa. Goiânia**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4248/2439. Acesso em: 05 nov 2025.

Elementos da Didática da Geografia
Avaliação da aprendizagem

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRAVES E DESAFIOS A PARTIR DO CURRÍCULO PRESCRITO

Guilherme Amisterdan Correia Lima
Universidade Estadual da Paraíba
amisterdan87@gmail.com

Francisco José Silva Vasconcelos
Universidade Federal de Campina Grande
franciscojosesilvavasconcelos@gmail.com

Luciano Guimarães de Andrade
Universidade Federal de Campina Grande
lucianoguimaraes1109@gmail.com

Introdução

A avaliação da aprendizagem é um dos principais instrumentos do processo de formação educacional, pois é reconhecida como base para uma compreensão do percurso formativo dos alunos(as), assim como um elemento para reflexão crítica do trabalho docente. No entanto, historicamente, as práticas avaliativas no contexto da educação brasileira têm sido fortemente associadas a um modelo de resultados e a uma agenda de metas. Dessa forma, o processo de avaliação se fragilizou, foi subtraído, ficando restrito à simples atribuição de notas e à busca por índices. Nesse sentido, as dimensões socioeconômicas e culturais que envolvem o aprendizado, tornaram-se variáveis marginalizadas do processo.

Com base no exposto, e ao longo das leituras e discussões realizadas no contexto acadêmico, podemos perceber uma concepção reducionista, que está enraizada em políticas educacionais orientadas por uma proposta neoliberal, que valoriza o desempenho e a produtividade em detrimento da formação integral e crítica dos sujeitos. Essa lógica é reforçada pela existência de um currículo prescrito, entendido como um conjunto normativo de conteúdos e competências definidos por instâncias externas ao cotidiano escolar, que tende a limitar a autonomia docente engessando, desta forma, as práticas pedagógicas.

No Ensino de Geografia, essa realidade torna-se ainda mais sensível, uma vez que seu propósito fundamental compreende a leitura crítica do espaço e as relações entre sociedade e natureza. Vale salientar que, ao atuarmos enquanto professores da referida área do conhecimento na escola pública, temos vivenciado

essas contradições.

A prática pedagógica nos revela que avaliar não é apenas medir o que os(as) alunos(as) aprenderam, mas compreender os caminhos pelos quais eles construíram o conhecimento, considerando suas condições, os limites da sua origem, contexto e realidade.

Essa percepção, amadurecida pela experiência profissional, reforça-nos a necessidade de refletirmos sobre mudanças na avaliação como parte de um processo que articule o saber científico, o saber escolar e a realidade concreta dos(as) estudantes. Portanto, discutir a avaliação da aprendizagem no Ensino de Geografia exige analisar criticamente o papel do currículo prescrito e suas implicações pedagógicas, sobretudo no contexto da escola pública, onde as desigualdades sociais são mais evidentes.

Mediante esse quadro, o objetivo geral do presente estudo consiste em compreender os entraves e as possibilidades da avaliação formativa em Geografia, considerando as condições concretas de ensino e a necessidade de valorização da experiência docente. Especificamente, busca-se identificar as concepções de avaliação e currículo presentes nos documentos oficiais, para discutir os impactos das políticas curriculares sobre as práticas avaliativas.

Sob o ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, construída a partir de uma revisão da literatura e de uma análise dos documentos curriculares oficiais. O estudo foi elaborado a partir de uma perspectiva crítica, compreendendo a avaliação como intercessão do processo de ensino-aprendizagem e como prática social e política.

Assim, este trabalho expressa não apenas uma inquietação teórica, mas também um compromisso ético e profissional com uma educação pautada na realidade dos sujeitos. Trata-se, portanto, de refletir sobre as práticas avaliativas em Geografia a partir da experiência acumulada na escola e do diálogo com o pensamento crítico, no intuito de entender que o processo de avaliação vai muito além de uma pauta baseada nas metas e nos números.

Avaliação da aprendizagem: perspectivas teóricas e conceituais

Ao longo do tempo, o processo educacional foi se moldando desde a sua inserção no período colonial até alcançar a configuração que hoje compreendemos como educação. De modo semelhante, o ato de avaliar também assumiu distintas concepções e perspectivas, estando presente nas diversas formas que o processo de ensino-aprendizagem assumiu ao longo da história.

Em função dessas mudanças, o ato avaliativo configura-se, na atualidade, como um desafio para a prática docente, e assume uma variedade de concepções que fundamentam suas múltiplas definições. Para Luckesi (2018), a avaliação é uma prática inerente ao ser humano, uma vez que não há ato humano que não resulte de um processo avaliativo. Nessa perspectiva, o autor a compreende como uma prática investigativa cujo propósito é revelar aspectos da realidade e, a partir deles, redirecionar as práticas e as ações educativas no ambiente escolar.

Assim, podemos considerar que a avaliação se entrelaça ao currículo escolar e às diversas concepções de ensinar e aprender. Nessa conjuntura, enquanto componente de um sistema educacional, o ato avaliativo também se encontra condicionado a um “jogo político” de interesses (Gramsci, 1968).

Hoffmann (1991) buscou entender o conceito de avaliação na esfera da educação e partiu da perspectiva dos(as) professores(as) enfatizando a seguinte realidade:

> Percebo, em contato com os professores, que o "fenômeno avaliação" é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos usam o termo atribuindo-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação (p.54).

Diante dessa perspectiva, estabelecemos uma conexão com a atualidade e percebemos que a avaliação ainda é frequentemente reduzida a uma concepção tradicional, na qual instituições escolares e professores(as) fundamentam o processo avaliativo em práticas de mensuração que configuram o que Luckesi (1998) denominou de “pedagogia do exame”.

Nessa abordagem, o ato de avaliar não se preocupa com os caminhos ou estratégias que o(a) estudante utilizou para chegar a uma determinada resposta

diante de um instrumento avaliativo. O foco recai exclusivamente sobre o resultado, ou seja, sobre a resposta final (Luckesi, 2005).

Em oposição a esse panorama, Hoffmann (1991, p. 54) traz uma nova concepção sobre o conceito de avaliação, afirmando que: “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Desse modo, então, compreendemos que a avaliação precisa se configurar não como um elemento estático e fechado em seus parâmetros restritivos, mas sim como algo dinâmico e abrangente.

Trata-se, portanto, de um fenômeno que pode ser compreendido a partir da mobilização de diversos fatores e um conjunto heterogêneo de concepções, conhecimentos e práticas que se efetivam histórica e geograficamente no mundo (De França Filho; Da França Antunes, 2021).

Além disso, ao seguirmos a perspectiva de Barbosa e Viana (2015, p. 350), compreendemos que “[...] a avaliação da aprendizagem não é punitiva e sequer foca nos erros; ao contrário, é uma ferramenta útil que deve transcorrer de forma natural [...]”. Nesse sentido, a avaliação precisa ser entendida como um ponto de partida para o processo de ensino – e não como um fim em si mesma – para direcionar estrategicamente as ações com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos educandos, ao passo em que considera suas dimensões conceituais, pedagógicas e humanas.

Dessa maneira, os(as) professores(as) necessitam problematizar continuamente as formas de avaliação utilizadas para que possam garantir que estas não se configurem como métodos punitivos, mas como instrumentos que contribuam efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Hoffmann (1991, p. 57) reforça a importância da ação avaliativa ao afirmar que “[...] minha proposta é fundamentalmente a de gerar um estado de alerta do professor sobre o significado de sua prática, discutindo, avaliando, refletindo [...]”.

Com isso, torna-se evidente que o processo avaliativo se apresenta de forma recorrente no cotidiano escolar, integrando-se às concepções curriculares e às propostas pedagógicas. Faz-se necessário, então, refletirmos sobre esse movimento, que se materializa a partir das diferentes concepções teóricas e das diversas realidades existentes no “chão da escola”, de modo que a avaliação funcione como um instrumento gerador de sentidos na aprendizagem.

A avaliação e o ensino de Geografia: reflexões a partir do currículo prescrito

A avaliação, enquanto elemento básico do processo de ensino-aprendizagem e parte integrante do trabalho docente e da prática pedagógica, não pode ser compreendida apenas como mecanismo de verificação de resultados. No âmbito da Geografia escolar, especialmente, a reflexão sobre a avaliação requer uma análise articulada entre as orientações do currículo prescrito e as concepções epistemológicas que fundamentam o ensino da referida ciência. Além disso, é preciso haver a consideração sobre a realidade dos sujeitos efetivamente envolvidos no processo.

Nesse sentido, na perspectiva de Cavalcanti (2016), o Ensino de Geografia precisa possibilitar ao estudante a compreensão do espaço geográfico como uma construção social e histórica, resultante das relações entre sociedade e natureza mediadas pelo trabalho humano. A autora destaca que o papel do(da) professor(a) é o de mediador(a) na construção dos conceitos geográficos, de modo que isso favoreça a passagem do conhecimento empírico, proveniente do seu capital cultural, para o conhecimento científico.

Dessa forma, o processo de avaliação não se restringe à mensuração de resultados, mas constitui um movimento contínuo de acompanhamento, de compreensão e reconhecimento da realidade do aluno(a). No entanto, quando analisamos o Ensino de Geografia a partir do currículo prescrito, torna-se necessário compreender o contexto político e ideológico que orientou a elaboração dos documentos oficiais, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Rocha (2010) enaltece que os PCNs surgiram em um cenário de reformas educacionais influenciadas pelo ideário neoliberal, nas quais o discurso das “competências e habilidades” firma-se na reprodução da lógica do capital. Vale salientar que, de acordo com Silva (2025), o currículo é parte constituinte e relevante de qualquer sistema de ensino formal, uma vez que, com ele, são estabelecidos os parâmetros organizacionais do ato educativo (os conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação, a organização do tempo e das atividades no espaço escolar). Por outro lado, esses parâmetros trazem em si as intencionalidades de quem os elabora, ou seja, seus objetivos e fins como instrumento de socialização

de crianças e jovens através dos sistemas escolares.

Nesse sentido, o currículo prescrito assume um duplo papel: de um lado, pretende orientar e democratizar o acesso ao conhecimento, e de outro, atua como mecanismo de controle e padronização das práticas pedagógicas, limitando a autonomia docente e subordinando a formação escolar às demandas do mercado de trabalho.

Com base nos estudos de Sacristán e Gómez (1998), o currículo necessita ser entendido como um projeto cultural e histórico, no qual interagem ideias e práticas que refletem as condições sociais e políticas em que é desenvolvido. Assim, o currículo prescrito, representado pelos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), expressa as intenções do Estado sobre o que precisa ser ensinado, para que se constitua como um instrumento regulador das práticas docentes.

No entanto, Ferraço (2006, apud Freire; Melo; Saraiva, 2017) destaca que, o currículo não se resume a uma listagem de conteúdos ou programas, ou seja, ele se materializa nas práticas cotidianas da escola, nas relações pedagógicas e nas experiências dos sujeitos. Dessa forma, há um distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo real, isto é, entre o que está previsto nas normas oficiais e o que efetivamente ocorre no espaço escolar.

O trabalho de Freire, Melo e Saraiva (2017) mostra a integração entre o currículo prescrito e o real que possibilita a construção de um ensino significativo, no qual o estudante é visto como sujeito ativo que produz e (re)produz o espaço através de suas práticas e territorialidades.

Rocha (2010) apresenta uma leitura crítica sobre as políticas curriculares implementadas no Brasil a partir da década de 1990. De acordo com o autor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados no contexto de uma lógica neoliberal, em que o currículo passou a ser colonizado pelos imperativos do mercado. Essa perspectiva orienta o ensino para a formação de sujeitos adaptáveis e produtivos, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Em consonância, Girotto (2016) argumenta que a construção da BNCC representa a continuidade dessa lógica, que associa a definição da qualidade da educação brasileira aos resultados quantitativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na visão do autor, esse índice tem contribuído mais para

punir escolas e professores(as) do que para fornecer parâmetros que efetivamente promovam uma avaliação equitativa.

Segundo Rolkouski e Feliciano (2017), o professor, ao interpretar o currículo, faz escolhas e hierarquiza conteúdos, o que evidencia o caráter subjetivo e político da prática pedagógica. Assim, a avaliação necessita ser compreendida não como instrumento de controle, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, capaz de revelar o nível de compreensão dos alunos sobre o espaço geográfico e suas transformações.

É nesse contexto que Sacristán (2000) apud Souza (2016) afirma que o currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Assim, um Currículo prescrito estabelece em sua implementação os objetivos e interesses de quem o formula na formação dos cidadãos.

Por esse viés, Silva (2005) defende que o currículo nunca é um corpo neutro de conhecimentos. Ele é o resultado de um processo de seleção que privilegia certas vozes e saberes em detrimento de outros, mas que instiga a uma pergunta fundamental: o que é considerado conhecimento válido? As teorias curriculares, portanto, não apenas descrevem o que é o currículo, mas ativamente participam de sua construção, definindo o que precisa ser ensinado e, consequentemente, o que necessita ser avaliado. Essa perspectiva desloca a análise do currículo de uma esfera puramente técnica para um campo político e cultural em que se confrontam diferentes projetos de sociedade e de formação humana.

É por isso que Cavalcanti (2003) enfatiza a importância da espacialidade e da articulação entre conceitos científicos e cotidianos. Para a autora, ensinar Geografia é proporcionar o desenvolvimento do pensamento geográfico, isto é, a capacidade de compreender as relações espaciais e sociais que configuram o mundo vivido.

Silva (2025), no entanto, chama a atenção para o fato de que, para entender o currículo e realizar a análise curricular, é imprescindível conhecer as legislações vigentes que baseiam a sua prescrição para o sistema de ensino de um país ou qualquer outra unidade político-administrativa. Para isso, faz-se necessário interpretar, comparar e avaliar criticamente as políticas curriculares que são fragmentos de uma política educacional e que estão inseridas na política pública.

Assim, a intervenção sobre o currículo em relação à seleção dos conteúdos/conhecimentos a serem escolhidos e definidos torna-se responsabilidade das autoridades administrativas.

Diante desse contexto, a avaliação formativa no ambiente escolar encontra-se marcada por diversos entraves e desafios, nos quais o produto é frequentemente mais valorizado do que o processo. A ênfase recai sobre a nota, a classificação e a lógica meritocrática, desconsiderando o processo criativo, a aprendizagem gradual, as realidades e os contextos sociais, bem como os avanços alcançados pelos estudantes.

Quando a lógica predominante no currículo prescrito é a da mera reprodução de conteúdo, a escola tende a reforçar essa perspectiva, privilegiando a repetição de conceitos engessados que pouco dialogam com os contextos sociais e as múltiplas realidades dos estudantes. Assim, as complexidades do processo educativo são secundarizadas em favor de um currículo que, ao classificar, também contribui para situações de fracasso escolar e para a precarização do trabalho docente.

Portanto, repensar a avaliação no Ensino de Geografia é mais do que uma questão metodológica; é uma questão ética e política. Exige do professor uma postura autônoma e reflexiva para interpretar criticamente as diretrizes curriculares, à medida em que transforma as prescrições em oportunidades pedagógicas significativas. A avaliação, assim concebida, deixa de ser um apêndice do processo de ensino para se tornar seu componente vital: um momento de diálogo, investigação e construção coletiva do conhecimento, reafirmando o compromisso da educação geográfica com a formação de cidadãos capazes de ler o mundo e de atuar nele de forma consciente e transformadora.

Considerações finais

A avaliação constitui um desafio para a prática docente diante das contradições que permeiam as propostas curriculares contemporâneas. De um lado, o currículo prescrito pretende orientar e democratizar o acesso ao conhecimento; de outro, funciona como um mecanismo de controle e padronização das práticas pedagógicas, deslocando-se de uma esfera predominantemente técnica para um campo político e cultural. Nesse movimento, esse documento contribui para legitimar

determinadas visões de mundo e de sociedade, ao passo em que limita a autonomia docente e subordina a formação escolar às demandas do mercado de trabalho.

Torna-se, portanto, fundamental compreendermos a avaliação não como um instrumento de controle, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à redução das distâncias entre o currículo prescrito e o currículo real, efetivado no “chão da escola”.

No Ensino de Geografia, o ato de avaliar precisa contemplar aspectos que ultrapassam mensurações ou escalas numéricas, à medida em que valoriza a capacidade dos(as) estudantes de interpretar a realidade e os diferentes fenômenos socioespaciais. Trata-se, portanto, de adotar uma concepção em que o processo se torna mais relevante do que o produto, reconhecendo os saberes e as vivências dos educandos em atividades que integrem teoria e prática.

Referências

BARBOSA, P. M. B.; VIANA, T. V.. **História da avaliação brasileira: do século XVI até hoje**. 2015.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

DE FRANÇA FILHO, A. L.; DA FRANÇA ANTUNES, C.. Qual o lugar da avaliação no Ensino de Geografia? **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 1, n. 56, p. 279–308, 2022. DOI: 10.62516/terra_livre.2021.2234. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2234. Acesso em: 02 nov. 2025.

FERRAÇO, C. E. **Currículo, cultura e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Z. B.; MELO, J. A. B. de; SARAIVA, L. A. P. Currículo, do prescrito ao real: a flexibilização curricular a partir do cotidiano dos educandos. **Geografia, Ensino & Pesquisa,** Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 113–122, 2017.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GIROTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: O Ensino de Geografia Sob o Domínio Neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2016.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação & realidade.** Porto Alegre. Vol. 16, n. 2 (jul./dez. 1991), p. 53-58, 1991.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/Art_avaliacao_entrev.pdf. Acesso em 02 jun. 2026.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação:** Questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

ROCHA, G. O. R. da. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos,** Itajaí, v. 10, n. 1, p. 14–28, jan./abr. 2010.

ROLKOUSKI, E.; FELICIANO, M. T. F. Entre o currículo prescrito e o currículo em ação: como professoras do 3º ano justificam as diferenças em sua prática docente? **Acta Scientiae, Canoas,** v. 19, n. 6, p. 870–888, nov./dez. 2017.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Á. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, W. M. da. **O Currículo de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental**: da prescrição oficial à prática docente em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025.

SENA, I. P. F. de S.; SILVA, F. D. de S.; SILVA, W. A. A educação brasileira sitiada: as reformas neoliberais e seus objetivos para a formação da classe trabalhadora . **Linguagens, Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 28, n. 58, p. 1–30, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5479. Acesso em: 12 mar. 2026.

SOUZA, S. da S. de. "Para além do currículo prescrito." *In:* ENCOTRO REGINAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2016. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia,** Campinas, SP, 2016, p. 1015-1021. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/download/3642/3513 . Acesso em: 12 mar. 2026.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

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.