

# EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E SUAS MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS:

Ensino, Pesquisa e Extensão



  
EDITORA  
SCHREIBEN

MÁRCIO BALBINO CAVALCANTE  
ADILSON TADEU BASQUEROTE  
JEAN OLIVEIRA CAMPOS  
(ORGANIZADORES)

MÁRCIO BALBINO CAVALCANTE  
ADILSON TADEU BASQUEROTE  
JEAN OLIVEIRA CAMPOS  
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA  
E SUAS MÚLTIPLAS  
APRENDIZAGENS:  
Ensino, Pesquisa e Extensão**

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: plusonevector - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 24/03/2025  
Termo de publicação: TP0212025

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E24 Educação geográfica e suas múltiplas aprendizagens : ensino, pesquisa e extensão / Organizadores: Márcio Balbino Cavalcante...[et al.]. --Itapiranga : Schreiben, 2025. 160 p. : il. ; e-book  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-397-9  
DOI: 10.29327/5515779

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Ensino de geografia. 3. Pesquisa – Extensão – Aprendizagem em geografia. I. Cavalcante, Márcio Balbino. II. Basquerote, Adilson Tadeu. III. Campos, Jean Oliveira. IV. Título

CDD 372.89

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Dr. Márcio Balbino Cavalcante</i>	
<i>Dr. Adilson Tadeu Basquerote</i>	
<i>Me. Jean Oliveira Campos</i>	
(DES)CAMINHOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA: A TRAJETÓRIA DO REFLETIR E DO FAZER GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	9
<i>Márcio Balbino Cavalcante</i>	
<i>Adilson Tadeu Basquerote</i>	
<i>Jean Oliveira Campos</i>	
<i>Eduardo Rodrigues Viana de Lima</i>	
<i>Regina Celly Nogueira da Silva</i>	
DO TEATRO À CARTOGRAFIA ESCOLAR: UMA ADAPTAÇÃO DE “PEGA BASTÃO” PARA A APRENDIZAGEM DA ORIENTAÇÃO ESPACIAL.....	21
<i>Alan Victor da Silva Nogueira</i>	
<i>Vitor Colleto dos Santos</i>	
<i>Daiison Félix Jacinto</i>	
<i>Eloiza Cristiane Torres</i>	
INCLUSÃO PELA GEOGRAFIA: UM CAMINHO QUE AVANÇA PELA PRÁTICA.....	32
<i>Irecer Portela Figueirêdo Santos</i>	
<i>Helton Rodrigues Oliveira</i>	
CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O OLHAR DOS PESQUISADORES.....	46
<i>Dione Beatris Salviano</i>	
<i>Maria Regina Johann</i>	
UMA LEITURA DA OBRA “POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO” NO CONTEXTO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL.....	53
<i>Natan Barboza de Oliveira</i>	
O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	68
<i>Bárbara Oliveira de Moraes</i>	
<i>Ellen Bilheiro Bragança Wittman</i>	



PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE CARTOGRAFIA PARA AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS.....	83
<i>Marina Maria Ribeiro de Mello</i>	
<i>Milena Cristina Ribas Mafra</i>	
<i>Renata Vitória de Souza Leal</i>	
<i>Ana Caroline Damasceno Souza de Sá</i>	
GEOTECNOLOGIAS E A APLICABILIDADE DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	90
<i>Francisco José Pinheiro Xavier</i>	
INVESTIGAÇÃO DO VALOR DO PATRIMÔNIO GEOLÓGICO DA PEDRA FURADA EM VENTUROSA, PERNAMBUCO.....	98
<i>Diego Almeida Morais Filho</i>	
<i>Derek Pedro Verissimo da Silva</i>	
<i>Tayná Beatriz da Silva Domingues Gomes</i>	
<i>Samuel Othon de Souza Costa</i>	
O ESTUDO DO MEIO COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO RIO GRANDE DO NORTE, NORDESTE DO BRASIL.....	113
<i>Felipe Emanuel de Pontes Marinho</i>	
<i>Alex Duarte da Silva</i>	
<i>João Correia Saraiva Junior</i>	
O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA DR. WALMY CAMPOS BEZERRA.....	128
<i>Franciana de Almeida Barbosa Gonçalves</i>	
ENSINO DE GEOGRAFIA E O SHOPPING CENTER: DIALOGANDO COM DO COTIDIANO.....	140
<i>Mário de Oliveira Silva Júnior</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	157

# APRESENTAÇÃO

O livro **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E SUAS MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO** convida à reflexão sobre a Educação Geográfica em distintos espaços e contextos, considerando as mudanças e desafios enfrentados pela sociedade atual. Suas investigações avançam na compreensão dos processos que norteiam o ensinar e o aprender na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, durante o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, é fundamental atentar para a necessidade de contribuições que explorem estratégias de ensino, o desenvolvimento de materiais didáticos, a utilização de tecnologias digitais, abordagens interdisciplinares, estudos de caso e os desafios impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, destaca-se a relevância fundamental da Educação Geográfica na formação integral dos cidadãos. Ao abordar a relação entre sociedade e natureza e as transformações no espaço geográfico, com suas diversidades e especificidades, essa área do conhecimento proporciona uma maneira particular de olhar e interpretar o mundo por meio do raciocínio geográfico. Dessa forma, evidencia-se que os conhecimentos, conceitos, valores, habilidades e competências transmitidos aos alunos possuem um valor prático em suas vidas, pois consideram o espaço vivido por eles em suas diversas dimensões como objeto de ensino e estudo.

Nesse sentido, a presente obra, composta por doze capítulos, reúne pesquisas e experiências desenvolvidas no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, dialogando com a Educação Geográfica e suas múltiplas temáticas.

No primeiro capítulo, intitulado **(DES)CAMINHOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA: A TRAJETÓRIA DO REFLETIR E DO FAZER GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, os autores discutem os desafios e possibilidades que permeiam o ensino de Geografia na Educação Básica. O texto convida à reflexão sobre como o “pensar e o fazer geográfico” podem ser o ponto de partida para a prática social de professores e estudantes enquanto indivíduos históricos e socialmente situados na (re)construção do espaço geográfico.

O segundo capítulo, **DO TEATRO À CARTOGRAFIA ESCOLAR: UMA ADAPTAÇÃO DE “PEGA BASTÃO” PARA A APRENDIZAGEM DA ORIENTAÇÃO ESPACIAL**, apresenta um relato de experiência sobre

o uso didático da atividade “pega bastão” para a aprendizagem da noção de orientação espacial. A proposta se configura como uma importante estratégia para aproximar as práticas de ensino da linguagem teatral, no contexto da formação de professores de Geografia, na disciplina Cartografia Escolar, do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O terceiro capítulo, **INCLUSÃO PELA GEOGRAFIA: UM CAMINHO QUE AVANÇA PELA PRÁTICA**, apresenta uma análise crítica sobre a inclusão no sistema educacional, aprofundando-se nas implicações do ensino de Geografia como ferramenta para fomentar comunidades inclusivas. Para os autores, o caminho para uma Geografia inclusiva ainda é permeado por desafios estruturais e metodológicos.

O quarto capítulo, **CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O OLHAR DOS PESQUISADORES**, evidencia que a criatividade desempenha um papel crucial no ensino de Geografia, aumentando o interesse dos alunos e promovendo uma compreensão mais profunda dos objetos de conhecimento abordados. No entanto, as autoras destacam que esse é um tema pouco explorado na literatura acadêmica, apesar do seu potencial para ampliar o interesse e a motivação dos estudantes.

No quinto capítulo, **UMA LEITURA DA OBRA “POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO” NO CONTEXTO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, apresenta-se um relato de experiência sobre o estudo do tema globalização nas aulas de Geografia, realizado com alunos de duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da obra *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*.

O sexto capítulo, **O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA**, traz importantes reflexões a partir de um estudo de caso sobre os impactos da nomenclatura *Diversidade Étnico-Cultural* no foco e na abordagem das relações étnico-raciais na formação inicial de docentes do Curso de Geografia em uma universidade privada, no contexto do ensino a distância.

O sétimo capítulo, **PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE CARTOGRAFIA PARA AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**, compartilha a experiência da elaboração de um material didático na área de Cartografia para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A proposta considera o entorno escolar, promovendo uma aprendizagem significativa e baseada na realidade local dos estudantes.

O oitavo capítulo, **GEOTECNOLOGIAS E A APLICABILIDADE DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**,

reflete sobre o uso das Geotecnologias como recursos didáticos no ensino da Geografia, que aliando teoria e prática, busca contribuir para a construção do conhecimento geoespacial e socioespacial dos alunos da Educação Básica.

O nono capítulo, **INVESTIGAÇÃO DO VALOR DO PATRIMÔNIO GEOLÓGICO DA PEDRA FURADA EM VENTUROSA, PERNAMBUCO**, apresenta uma investigação científica desenvolvida com alunos do Ensino Médio sobre as potencialidades geoturísticas do Parque Municipal da Pedra Furada, localizado no município de Venturosa, Pernambuco. Esse estudo contribui para a disseminação de informações que podem auxiliar no planejamento ambiental e em ações de geoconservação do geopatrimônio da região.

No décimo capítulo, **O ESTUDO DO MEIO COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO RIO GRANDE DO NORTE, NORDESTE DO BRASIL**, os autores avaliam o processo de aprendizagem sobre os aspectos geográficos do estado do Rio Grande do Norte, discutidos durante o Estudo do Meio realizado com as turmas do Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central.

O décimo primeiro capítulo, **O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA DR. WALMY CAMPOS BEZERRA**, apresenta um relato de experiência com alunos do 1º ano do Ensino Médio, a partir de um trabalho de campo desenvolvido em dois roteiros do itinerário cultural da cidade de São José do Belmonte, no estado de Pernambuco.

No capítulo final, **ENSINO DE GEOGRAFIA E O SHOPPING CENTER: DIALOGANDO COM O COTIDIANO**, a pesquisa analisa as abordagens sobre os Shopping Centers (SC) no âmbito da ciência geográfica, articulando-as com o ensino de Geografia. O estudo busca relacionar os saberes científicos com as experiências cotidianas dos alunos, fomentando a construção do conhecimento e promovendo uma participação ativa dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Em última análise, conclui-se que as pesquisas apresentadas contribuem para fortalecer a Educação Geográfica como uma área de conhecimento fundamental, refletindo sobre a prática de ensino em Geografia a partir de diferentes perspectivas, questionamentos e compreensões da realidade escolar, além de propor alternativas para aprimorar o processo de construção do conhecimento geográfico. Essa abordagem se concretiza por meio da aproximação entre a universidade e a escola, na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Agradecemos aos autores e autoras pelo envio de suas pesquisas e esperamos contar com futuras parcerias. Por fim, destacamos a relevância da Editora Schreiben na disseminação do conhecimento científico e na democratização dos saberes construídos.

*Desejamos a todos uma inspiradora e reflexiva leitura!*

*Dr. Márcio Balbino Cavalcante*

*Dr. Adilson Tadeu Basquerote*

*Me. Jean Oliveira Campos*

**(Organizadores)**

# **(DES)CAMINHOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA: A TRAJETÓRIA DO REFLETIR E DO FAZER GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Márcio Balbino Cavalcante<sup>1</sup>*

*Adilson Tadeu Basquerote<sup>2</sup>*

*Jean Oliveira Campos<sup>3</sup>*

*Eduardo Rodrigues Viana de Lima<sup>4</sup>*

*Regina Celly Nogueira da Silva<sup>5</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A discussão sobre as metodologias de ensino atualmente assume novas formas, considerando a compreensão da relação conteúdo-forma no cotidiano da sala de aula e o entendimento do que instrumentaliza o professor. Nesse sentido, é preciso considerar que as metodologias não são meras formas neutras de mediação dos conteúdos, pois estes, em suas especificidades, exigem coerência em suas formas de produção, mediação e aprendizagem. Assim, as metodologias são formuladas com base em concepções de homem, mundo e educação e, portanto, veiculam teoria (Masetto, 2013).

No caso da Geografia, as metodologias são instrumentos fundamentais para a compreensão da produção e organização do espaço geográfico. Nessa ótica,

- 
- 1 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPB). Professor de Geografia do Estado da Paraíba e do município de João Pessoa. E-mail: profmarciobalbino@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6684625267946878>.
  - 2 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFSC). Professor do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). E-mail: abasquerote@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>.
  - 3 Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPB). E-mail: jeannolliveira@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3239548998377311>.
  - 4 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UNESP). Professor do Curso de Geografia e dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: eduvianalima@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2941361024141417>.
  - 5 Doutora em Geografia (USP). Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: reginacellyn@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9716913793030710>.

a Geografia, nos currículos atuais, tem por finalidade possibilitar aos estudantes a compreensão do mundo, suas transformações e representações sociais, bem como suas múltiplas dimensões da realidade social (Cavalcante; Carneiro, 2024).

Nesse contexto, diferentes estudos têm se debruçado sobre as metodologias, didática, avaliação, planejamento, alfabetização cartográfica, raciocínio geográfico e novas perspectivas para a construção do conhecimento geográfico. O presente estudo, de natureza qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), apresenta uma revisão bibliográfica (Gil, 2019) acerca dos (des)caminhos que permeiam a ciência geográfica na Educação Básica. O texto convida à reflexão sobre como o “pensar e o fazer geográfico” podem ser o ponto de partida para a prática social de professores e estudantes enquanto indivíduos históricos e socialmente situados na (re)construção do espaço geográfico.

## **CAMINHOS: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Refletir sobre o ensino de Geografia pode nos possibilitar compreender os caminhos percorridos na construção metodológica de seu currículo e sua contribuição para o universo do conhecimento dos estudantes. Nesse sentido, a produção acadêmica em torno da concepção de Geografia é fruto do saber gerado por essa ciência/componente curricular ao longo do tempo (Kaercher, 2003), recebendo contribuições e testemunhando mudanças de paradigmas e a incorporação de novos valores na história das sociedades (Cavalcanti, 2010).

Historicamente, diversos conceitos foram atribuídos à Geografia. Epistemologicamente, sua denominação deriva dos vocábulos gregos: *geo* (Terra) e *graphos* (escrever) (Rosa, 2022). Assim, em seu conceito mais usual, a Geografia seria “o estudo da superfície da Terra”. Outros autores a definem como o estudo da paisagem, da individualidade dos lugares, do espaço e, finalmente, das relações entre o homem e a natureza (Moraes, 2007).

Por outro lado, é necessário compreender as nuances que permeiam a adoção do método utilizado na Geografia. O método está intrinsecamente ligado à epistemologia, sendo impossível separar a metodologia da teoria do conhecimento. Portanto, ao nos referirmos à metodologia de ensino de Geografia, é indispensável esclarecer de qual Geografia estamos falando. Trata-se daquela que possui estatutos epistemológicos ainda fundamentados na concepção tradicional, amplamente presente em muitos contextos, adotada por diversos professores e baseada em aulas expositivas centradas no quadro e no livro didático (Cavalcante *et al.*, 2016). Nesse modelo, a centralidade recai sobre a descrição simples de fenômenos físicos e humanos. Assim, compreender o método/metodologia da Geografia requer, necessariamente, o entendimento, a leitura e a relação com sua epistemologia (Sbardelotto; Francischett, 2022).



Com efeito, se na Geografia Tradicional o saber é fragmentado e sustentado por um discurso pedagógico enciclopédico (Lacoste, 1989), ela tem se mantido, no rigor de sua epistemologia e no desenvolvimento de suas metodologias, acrítica e a-histórica. Essa abordagem, ainda muito recorrente nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, pouco se diferencia de sua origem no século XIX. Portanto, é urgente compreender e criticar esse processo, com vistas a superá-lo (Castro; Figueiroa-Rego, 2024, p. 178).

Por outro lado, é importante trazer para essa discussão a Geografia que se ensina e que, pelo menos em tese, rompeu com a Geografia Tradicional. Trata-se daquela gestada a partir do movimento epistemológico, teórico-metodológico e político de ruptura promovido na Geografia brasileira nas décadas de 1970 e 1980 (Cavalcanti, 2019). Esse movimento teve como protagonistas professores de Primeiro e Segundo Graus, estudantes, professores universitários e a presença marcante da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), um dos mais importantes veículos de difusão, que potencializou o desenvolvimento da chamada Geografia Crítica.

No entanto, se questiona: será que o rompimento com a Geografia Tradicional chegou de fato às escolas de Educação Básica? Será que a Geografia Crítica consolidou possibilidades metodológicas de ensino capazes de propor a construção coletiva do conhecimento? Que Geografia está sendo ensinada ou mediada, e de que forma(s)? Essas são perguntas de respostas difíceis, por vezes inconclusivas, mas a constatação dos problemas já é um bom começo. Caso contrário, “A Geografia é uma dessas coisas chatas que inventaram para ser a palmartória intelectual das crianças”, como afirmou Sousa Neto (2008, p. 5) em sua obra “Das coisas sem serventia: uma delas é a Geografia”.

O contexto descrito por Sousa Neto (2008) atribui à Geografia uma espécie de “remédio ruim”, que tratava as crianças como folhas em branco, recipientes vazios, objetos nos quais se deveriam gravar apenas as coisas consideradas verdadeiras. Nesse modelo, as crianças apenas memorizavam o que viam, sem aprender a pensar sobre o espaço geográfico imediatamente vivido e sem o relacionar a outros espaços geográficos (Gouveia; Ugeda Júnior, 2021; Oliveira Júnior, 2020).

Nesse cenário, a escola e a Geografia ensinavam um espaço que não era o do estudante. Essa prática educativa se apresentava dissociada da realidade, contribuindo para que o aluno não se visse, não se reconhecesse. Tal afirmação era densamente reforçada pelos livros didáticos e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, imbuídos de fragilidades teóricas, pareciam caminhar de encontro a um velho passado. Como afirma Pereira (2015, p. 46), os parâmetros “objetivam fixar normas sobre o ensino de Geografia”.

Ainda naquele contexto, os conceitos geográficos já vinham prontos, definidos e acabados, devendo apenas ser reproduzidos. Essa abordagem não possibilitava o diálogo nem a reflexão, pois se pagava um “imposto conceitual” aos livros didáticos, as crianças não sabiam, nem eram incentivadas a criar ou questionar. O que era considerado certo estava nos livros, pronto para ser memorizado. Assim, por muito tempo, esse tipo de Geografia impediu ou instrumentalizou fragilmente as pessoas para o exercício da cidadania.

O homem (expressão que compreende a espécie humana) era visto como apenas mais um elemento da paisagem que seria descrito. A forma ganhava mais importância do que ele, do que o processo. Assim, a aparência era analisada sem que sua essência fosse considerada. Como afirma Moreira (2021, p. 23): “A opacidade sensorial implica, então, grave consequência gnosiológica: discurso do imediato, a Geografia é uma ciência sem trânsito entre a paisagem (aparência) e o seu próprio âmagô (essência)”.

Se nossa intenção, como professores de Geografia, é auxiliar na formação de cidadãos, é indispensável que as crianças aprendam a refletir sobre seus espaços geográficos desde cedo. Para isso, é fundamental que elas entrem em contato com as experiências sociais construídas em seu cotidiano, conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem considerar como os estudantes percebem o mundo ao seu redor, onde suas vidas se desenrolam, como se relacionam com os grupos sociais nos espaços que frequentam e quais são as representações sociais que possuem desses lugares. Em suma, é essencial considerar a realidade em que os estudantes estão inseridos, levando em conta os conhecimentos que já possuem e as experiências vivenciadas (Manfio, 2021; Vieira, 2014).

Portanto, a Geografia possui uma importância ímpar no currículo escolar, e passou por inúmeras mudanças nas últimas décadas, objetivando cada vez mais uma forte aproximação com a realidade dos estudantes (CAVALCANTE *et al.*, 2020).

## **POSSÍVEIS CAMINHOS DO ENSINO DA GEOGRAFIA**

Contextualizar o ensino de Geografia significa perceber o mundo, considerar o saber que retrata a realidade e entender a educação como uma forma de intervenção no mundo, comprometida com a condição do professor e com a realidade social dos estudantes (Cavalcanti, 2010, 2014, 2019). Assim, mais do que oferecer respostas que não levam a lugar nenhum, é aconselhável promover um diálogo acerca dos conceitos. Essa, ao que nos parece, é a melhor abordagem: partir do universo conceitual dos estudantes, do senso comum (que

representa o nível inicial de compreensão das crianças), para construir, junto a eles, os conceitos científicos.

A perspectiva descrita entende o conhecimento disciplinar como algo dinâmico e promotor de novos saberes. Para reforçar a importância da construção conceitual, estabelecemos um diálogo com Callai (2001, p. 61), que defende:

[...] conhecer, analisar e buscar as explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento.

A construção de conceitos é, assim, uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita às pessoas entenderem a realidade, estabelecerem classes de objeto, trocarem experiências com o outro, construir conhecimento (Cavalcanti, 2010). Nesse sentido, eles atuam como interlocutores entre o cotidiano e os sujeitos (Callai, 1999), ou seja, os instrumentos conceituais são importantes porque ajudam as pessoas a caracterizarem o real, a classificá-lo, a fazerem generalizações. Assim,

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, enquanto esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2018, p. 359).

A partir do exposto, compreende-se a importância de iniciar a mediação dos conceitos a partir da realidade concreta, imediata, daquilo que está ao alcance, diante dos olhos aquilo que pode ser percebido pelos sentidos para, então, construir abstrações que nos permitam entender melhor o mundo percebido na instância do concreto (Callai, 2011; Cavalcanti, 2010). Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial, pois ele necessita desenvolver o “domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado e dos caminhos teórico-metodológicos existentes para trabalhar sua disciplina e a necessidade da colaboração das diferentes disciplinas para a compreensão da complexidade do mundo” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 26).

Dessa forma, aprender a pensar o espaço pode contribuir para a construção e difusão de outra representação do mundo, permitindo perceber e compreender as estratégias de sua organização, estabelecendo relações existentes

entre os estudantes, o lugar que ocupam e as condições de vida, de saúde e de escolaridade, entendendo o ser humano como um ser social que constrói seus conhecimentos por meio de suas experiências de vida (Castrogiovanni, 2014a; Sacramento, 2020). Como afirma Cavalcanti (2010, p. 88):

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Esta linguagem está permeada por conceitos requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

Corroborando, Callai (1999, 2011) e Cavalcanti (2010, 2022) destacam que as representações sociais dos estudantes são um recurso importante na formação dos conceitos, pois expressam o conhecimento de seu cotidiano, ou seja, o que eles já conhecem e é compartilhado socialmente. Essas representações ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Essa ideia implica preocupar-se menos com os conteúdos e sua quantidade e mais com a qualidade da construção do pensamento geográfico dos sujeitos, partindo do princípio de que, ao aprenderem a se situar e se orientar onde quer que estejam, os estudantes desenvolvem essa habilidade à medida que aprendem a observar, descrever, construir explicações e relacionar lugares, pessoas e fenômenos (Castrogiovanni, 2014b; Cavalcanti, 2010).

Portanto, conteúdos, conceitos e objetivos remetem inevitavelmente à discussão acerca do currículo: a construção de um currículo sob uma abordagem democrática, em que a produção do conhecimento pode e deve ser rigorosa, mas também solidária e comprometida com os valores legítimos da sociedade (Moreira; Candau, 2007; Cavalcanti, 2022).

Por sua vez, o currículo, ao permear a realidade histórica específica que expressa um modo particular de relação entre os sujeitos, não é, como muitas vezes fomos levados a pensar, algo estático e imutável, realizado apenas como desdobramento de programas e normas pré-estabelecidas. Pelo contrário, ele é também expressão de movimento, diferença, controvérsia, luta, história, processo e relação. Assim, “pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos” (Castellar, 2005, p. 220).

## **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM GEOGRAFIA**

Ao buscar referências sobre o tema da construção do conhecimento geográfico, alguns questionamentos emergem, pois, parte dos autores e professores do Ensino Fundamental demonstra preocupação em “criar” uma metodologia de ensino que seja capaz de aproximar a produção acadêmica

universitária dos conteúdos a serem mediados para os estudantes. Nas palavras de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 26-27):

O conhecimento produzido na universidade, fundamentado em pesquisas de campo de laboratório e de bibliografia e dominado pelo professor, deve constituir instrumental teórico a ser elaborado, recriado, para transformar-se em saber escolar, ou seja, em saber a ser ensinado.

Por outro lado, há aqueles que se dedicam a analisar profundamente a problemática da aprendizagem, considerando a participação dos estudantes, que não são meros objetos, mas sujeitos e cúmplices na construção do saber (Cavalcanti, 2010, 2019). Embora sejam louváveis as tentativas de buscar melhores soluções para o processo de ensino, o foco excessivo no método desloca a atenção de aspectos fundamentais do conhecimento geográfico, que deveriam ser tratados com maior profundidade.

Almeida e Passini (2010), em seu livro “O espaço geográfico – ensino e representação”, apresentam um estudo sobre a evolução da noção de espaço, partindo da ideia de que o “espaço” vivido, inicialmente percebido como espaço físico, é o primeiro elemento na construção do conhecimento da criança. Os autores fazem referência a Tuan (1984), na obra “Espaço e Lugar”, que defende que “o espaço é pensado como meio ambiente físico” e que “é dado pela capacidade de mover-se” (Tuan, 1984, p. 23).

Com base nesse referencial, Almeida e Passini (2010) tratam o conceito de espaço geográfico como um produto da representação espacial. Isso se evidencia na proposta de um conjunto de procedimentos e atividades que podem ser aplicados em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Os autores acreditam, por exemplo, que a produção de mapas e maquetes contribui significativamente para a assimilação do conceito de espaço geográfico. Portanto, a ação docente fundamentada,

[...] requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada [...]. Nesse sentido, é importante que os professores, em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem como são produzidos os conhecimentos por eles ensinados (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 95-96).

Noutra direção, Almeida e Passini (2010) não definem claramente o “espaço geográfico” ao qual se referem. A impressão que se tem é de uma ênfase no espaço vivido como espaço individual, onde cada pessoa percebe o seu espaço ou lugar por meio de experiências sensório-motoras (tato, visão, audição, entre outros), conforme a perspectiva destacada por Tuan (1984). Em consequência, a proposta educativa resultante é igualmente centrada na percepção como esfera

de conhecimento do aluno, enquanto a conceituação é vista como uma esfera do conhecimento científico.

Por sua vez, Castrogiovanni e Goulart (1990), na obra “Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: noção de espacialidade e o estudo da natureza”, buscaram responder a algumas questões centrais no ensino de Geografia, tais como: O que é Geografia? Para que serve a Geografia? Qual é a sua função como disciplina escolar? Essas questões foram apresentadas como uma tentativa de identificar o método de ensino mais adequado para transformar a produção científica em conteúdos aplicáveis no contexto escolar.

É verdade que os autores não se limitam à concepção de espaço geográfico como um meio físico. Para eles, o espaço geográfico é produzido pela sociedade, e não apenas uma extensão física (Castrogiovanni; Goulart, 1990). Contudo, a preocupação central de sua obra não abre espaço para que diferentes formas de conhecimento, que poderiam surgir no processo educativo em Geografia, sejam exploradas. Muito pelo contrário, permanece uma abordagem predominantemente centrada na transmissão de conteúdo.

Embora os autores tenham clareza sobre o papel crítico da Geografia, há uma grande preocupação com a seleção de conteúdos, priorizando aquilo que constitui, segundo eles, “o arcabouço teórico e específico da Geografia” (Castrogiovanni; Goulart, 1990, p. 112). No entanto, as questões iniciais ainda permanecem sem respostas definitivas: O que é Geografia? Para que serve a Geografia? Qual é a sua função como disciplina escolar? (Cavalcanti, 2010).

Entendendo que os sentidos sociais da Geografia e de seu ensino não são dados *a priori*, mas, ao contrário, são construções sociais e históricas, destacamos como central outra pergunta: como se constrói o conhecimento geográfico, considerando-se os diferentes lugares a partir de onde tais conhecimentos são construídos? Por vezes, seria mais importante do que responder à pergunta “o que é Geografia e para que serve?”, um debate intenso sobre o objeto, como sugere Santos (1999, p. 19), quando argumenta que “ao discorrer, ainda que exaustivamente, sobre uma disciplina, não se substitui o essencial, a discussão sobre seu objeto”. Dessa maneira, a disciplina deve ser dependente do objeto e não o contrário, como o autor identifica. O que devemos considerar prioridade é uma tentativa de identificar a natureza do nosso objeto, no nosso caso, o espaço geográfico e a compreensão que dele tem o estudante.

A questão do papel da Geografia na escola não pode ser aprofundada se não nos perguntarmos, antes, sobre o papel da escola na produção do conhecimento: o papel da escola é transmitir conhecimentos acabados? Ou é construir formas criadoras para a construção do conhecimento? Dialogar com as diferentes formas de construção de conhecimento? A ideia que se tem, muitas

vezes, é que o conhecimento seja uma coisa pronta e que suas formas na ciência e na experiência humana sejam inconciliáveis. Onde cabe à ciência a conceituação e ao estudante a percepção, só restará a possibilidade de tentativa de substituição do conhecimento do estudante pelo conhecimento científico, impedindo-se o diálogo entre diferentes formas de elaboração do mundo, essencial para a apropriação e produção real do conhecimento (Cavalcanti, 2010).

Por outro lado, Freire (2019) admite que a simples vivência com o mundo não nos oferece, automaticamente, uma visão crítica dele. No entanto, assim como Cavalcanti (2010, 2019, 2022), ele não ignora de forma nenhuma a importância da construção do conhecimento a partir do vivido, ou seja, quem analisa o espaço pode entender o mundo em que vive. Benjamin (1996) nos auxilia na aproximação da rica relação entre experiência e conhecimento. Pois, segundo ele, “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (Benjamin, 1996, p. 37). Tais evidências avalizam as constatações de Freire (2019), quando identifica as limitações do conhecimento sobre o vivido, mas mostra que, lembrado, revivido pela memória, compartilhado, o acontecimento vivido provoca imensa ampliação da compreensão do mundo e das relações complexas que nele se estabelecem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pensar e o fazer geográfico podem ser o ponto de partida da prática social de estudantes e professores enquanto indivíduos históricos e socialmente situados. Práticas pedagógicas desafiadoras, centradas em questionamentos sobre o conteúdo, podem possibilitar aos sujeitos construir o conhecimento numa perspectiva coletiva, crítica e de produção do saber.

A partir daí, podemos obter informações e estabelecer relações necessárias ao entendimento dessa realidade numa dimensão de totalidade (conceito fundamental para a apreensão do espaço geográfico) e elaborar uma nova forma de entendimento das práticas sociais, da reelaboração, da recontextualização lógica que funda o conhecimento escolar.

Retornamos à discussão que inicia este texto: as metodologias não são formas nas quais se depositam conteúdos; são conhecimentos que instrumentalizam o professor, que norteiam práticas e que podem possibilitar a aprendizagem. Por fim, concluímos a argumentação acerca da metodologia do ensino de Geografia não como um receituário que possa ser seguido e replicado, mas sim como algo singular, construído a partir da realidade dos sujeitos e com base nos seus respectivos contextos.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.
- CALLAI, H. C. A Geografia no Ensino Médio. **Revista Terra Livre**, n. 14, p. 60-99, 1999.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, 2001, p. 133-152.
- CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo**. A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2004.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.
- CASTRO, F. V.; FIGUEIROA-REGO, M. J. O Pensamento Crítico no Ensino de Geografia: Construção dialética a partir de um exercício filosófico. **Cadernos de Geografia**, v. 50, p. 167-179, 2024.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014a. p. 175-183.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Subir aos sótons para descobrir a geografia. *In*: MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M.; GOULART, L. B. (orgs.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014b. p. 85-101.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. Uma contribuição à reflexão do ensino de geografia e o estudo da natureza. **Terra Livre**, São Paulo, n. 7, p. 109 – 118, 1990. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/87>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- CAVALCANTE, M. B.; SOUSA, H. A.; FURTADO, E. M.; SILVA, G. R.; SILVA, J. J. S. O Ensino de Geografia sob um enfoque motivador. **Gaia Scientia, [S. l.]**, v. 10, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/gaia/article/view/25274>. Acesso em: 23 jan. 2025.

- CAVALCANTE, M. B.; LIMA, E. R. V.; VITAL, S. R. O.; ARRUDA, L. V. PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: caminhos para o professor-pesquisador. *In:* CANANÉA, F. A. (org.). Territórios de aprendizagens: marcos de reflexão e ação. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 127-145.
- CAVALCANTE, M. B.; CARNEIRO, R. N. Planejamento Educacional no ensino de Geografia: desafios para a prática docente. *In:* CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. **Didática da Geografia**: seus elementos e suas linguagens (orgs.). Mossoró: Edições UERN, 2024. p. 21-29.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2014.
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CAVALCANTI, L. S. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos. *In:* CAVALCANTI, L. S.; PIRES, M. M. (org.). **Geografia Escolar**: diálogo com Vigotski. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2022. p. 13-33.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Atlas, São Paulo, 2019.
- GOUVEIA, P. S.; UGEDA JÚNIOR, J. C. **O ensino de geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico cultural**. Revista Formação, v. 28, n. 53, p. 855-884, 2021.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias do ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- LACOSTE, Y. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Editora Papirus, 1989.
- MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. *In:* MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. ver. e atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.
- MANFIO, V. O estudo do lugar e cotidiano no ensino de geografia: uma proposta pedagógica para o ensino fundamental. **Pesquisar**, v. 8, n. 16, p. 18-36, nov. 2021.
- MORAES, A. C. R. **Geografia**. Pequena História Crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso**. Para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007. p. 17-48.

OLIVEIRA JUNIOR, Jardel da Silva. Um panorama sobre a trajetória da geografia enquanto ciência e disciplina escolar. **Caminhos de Geografia**, v. 21, n. 74, p. 178–193, abr. 2020.

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

PEREIRA, D. A Dimensão Pedagógica na Formação do Geógrafo. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 41–50, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/373>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ROSA, C. E. V. **Geografia Aeroespacial**. Conhecimento Geográfico e Abordagem Estratégica. São Paulo: Dialética, 2022.

SACRAMENTO, A. C. R. A mediação do conhecimento: a importância de pensar o trabalho docente de geografia. *In*: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. (org.). **Ensino de geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p. 1-18.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SOUZA NETO, M. F. **Aula de geografia e algumas crônicas**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SBARDELOTTO, V. S.; FRANCISCHETT, M. N. Ensinar Geografia é uma questão de concepção de método. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 12, n. 22, p. 05–23, 2022.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar** – a perspectiva da experiência. 1. ed. São Paulo: Difel, 1984.

VIEIRA, L. O lugar no ensino de geografia: no olhar dos/as estudantes. **PESQUISAR–Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 245-260, out. 2014.

# DO TEATRO À CARTOGRAFIA ESCOLAR: UMA ADAPTAÇÃO DE “PEGA BASTÃO” PARA A APRENDIZAGEM DA ORIENTAÇÃO ESPACIAL

*Alan Victor da Silva Nogueira<sup>1</sup>*

*Vitor Colleto dos Santos<sup>2</sup>*

*Daissou Felix Jacinto<sup>3</sup>*

*Eloiza Cristiane Torres<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

O que o Teatro tem a ver com a Cartografia escolar? É a partir desse questionamento que inicia o presente trabalho, não buscando encontrar uma resposta definitiva que soe como uma lei científica ou elaborar uma espécie de “manual” demonstrando as variadas formas de aproximar esses dois campos que se expressam em linguagens. Ao contrário, esse texto desponta da tentativa de apresentar uma possibilidade de utilização didático-pedagógica de um aspecto do Teatro para a aprendizagem de um conhecimento indispensável para a Cartografia escolar, revelando uma aplicação efetiva dessa aproximação no contexto da formação de professores de Geografia, a saber a disciplina Cartografia Escolar - 1GEO902 do Curso de Geografia (diurno) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A prática pedagógica a ser apresentada trata-se de uma atividade popularmente conhecida como “pega bastão”, tendo como referência uma dinâmica realizada nos espaços de teatro, que foi didaticamente adaptada para inspirar o trabalho com a noção cartográfica de orientação espacial. Desde já,

---

1 Graduando em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: alan2013.victor67@uel.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4878608221468053>.

2 Graduação em Geografia (UFSM), Mestrando em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: vitor.colleto.santos@uel.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0680172076882382>.

3 Graduação em Geografia (UENP), Mestrando em Geografia no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: daissonfelix.j@uel.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6134025435169939>.

4 Doutora em Geografia (UNESP), Professora dos cursos de Geografia e da Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: elotorres@uel.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3365827939623583>.

cabe enfatizar que a atividade não se trata do teatro em si (no sentido de peça teatral), mas sim de uma prática empregada nos espaços de produção artística para engajar as pessoas que fazem teatro.

No contexto da formação dos professores, a adaptação se inscreve no sentido de atender os objetivos de aprendizagem de Geografia e Cartografia nas escolas, futuros espaços de atuação profissional dos docentes em formação inicial, inspirando-os a desenvolverem com os estudantes no cotidiano da sala de aula na educação básica.

Sendo assim, o trabalho possui como objetivo principal apresentar a adaptação da atividade “pega bastão” para a aprendizagem da noção de orientação espacial, servindo como estratégia para a aproximação das práticas de ensino com o Teatro, seja na educação básica ou em outras modalidades de ensino. Logo, encontra-se dividido em cinco seções as quais são esta introdução, os materiais e métodos, a fundamentação teórica dedicada a salvaguardar a importância da Cartografia no ensino de Geografia nas escolas com destaque para linguagem cartográfica e outras linguagens como as envolvidas no Teatro enquanto potencialidade, os resultados e as discussões referentes à adaptação pedagógica para o ensino de Cartografia escolar executada com os estudantes de Licenciatura em Geografia da UEL, e as considerações finais.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O trabalho tem como orientação metodológica a abordagem qualitativa, estando pautado na realização de etapas de pesquisa bibliográfica em produções científicas sobre o ensino de Geografia e, em especial, a Cartografia Escolar, além da seara das múltiplas linguagens e da relação do Teatro com as práticas pedagógicas na atualidade. Ademais, busca contar no formato de relato de experiência acerca de uma adaptação da dinâmica “pega bastão” no contexto da formação inicial de professores de Geografia e de sua efetividade enquanto recurso de ensino de Cartografia escolar.

Como dito, o contexto de execução da atividade se deu em uma das aulas da disciplina Cartografia Escolar - 1GEO902 no curso de Geografia (diurno) da UEL, envolvendo tanto os estudantes regularmente matriculados quanto a professora titular e um pós-graduando. Valendo-se de uma metodologia de trabalho didático-pedagógica que articula teoria e prática, a disciplina possui, dentre os objetivos previstos em sua estrutura curricular, a contribuição de oferecer as condições aos profissionais em formação de: 1) dominar técnicas e linguagens relativas à aplicação de conhecimentos geográficos; e 2) conhecer e aplicar a diversidade de formas de representação cartográfica (mapas, gráficos, tabelas, etc.) e utilizar recursos das geotecnologias, da informática e da estatística.

Tais competências a serem desenvolvidas no percurso formativo da disciplina, motivam (e realizam) a criação de diferentes materiais didáticos, propostas de aulas e estratégias de ensino que visem ao encontro dos diferentes cenários de educação geográfica que os docentes em formação possam estar inseridos.

No ano de 2024, a adaptação da atividade “pega bastão” para a orientação espacial foi uma das estratégias de ensino que emergiram das discussões e práticas da disciplina. No entanto, há de se destacar que a iniciativa surgiu da contribuição de um estudante a partir de sua vivência em espaços de expressão teatral, no município de Londrina-PR, sendo uma aproximação com a metodologia de sala de aula invertida na qual é possível trazer atividades diferenciadas para a disciplina. Assim, convém esclarecer como a atividade é realizada no Teatro, e os materiais necessários para a adaptação didático-pedagógica para a aprendizagem dos referenciais cartográficos de orientação; posteriormente, serão contados os resultados desta adaptação.

Primeiramente, conforme relatado pelo estudante, a atividade “pega bastão” é utilizada no Teatro, nesse caso enquanto espaço de produção artística, como dinâmica para o desenvolvimento da concentração, equilíbrio, relaxamento e projeção vocal dos indivíduos que praticam teatro. Como curiosidade, a atividade possui inúmeros nomes populares (chamamos aqui de “pega bastão”) e sua origem ainda é incerta, porém estima-se que seja africana, mais precisamente egípcia, onde é feita de maneira cantada e em roda (Cunha, 2016). Também de acordo com o autor, a brincadeira possui inúmeras variações, por exemplo: a) uma delas consiste em jogar e intercalar o bastão de maneira a equilibrá-lo com uma pessoa no centro da roda, e o mesmo é rodado em volta de todos os participantes; e b) outra variação da brincadeira é lançar o bastão em direção a outras pessoas de maneira aleatória, enquanto os participantes se locomovem pelo espaço e cantam músicas de roda.

Se nos espaços de teatro, quando aplicadas as técnicas da atividade “pega bastão”, as pessoas envolvidas circulam pelo espaço interagindo umas com as outras ao passo que o bastão é lançado de mão em mão, de modo a estimular a expressão corporal necessária para essa arte; na adaptação pedagógica para o ensino de Cartografia escolar, por sua vez, as pessoas simulam uma rosa dos ventos onde cada uma é dos pontos de orientação (a depender do número de participantes). Nessa configuração, o bastão começa a ser lançado por um participante que representa, por exemplo, o ponto cardinal “Norte” para outro identificado como “Sul” e assim o “Sul” também lança o bastão, gerando a interação entre todos os participantes que representam algum ponto da rosa dos ventos, seja cardinal, colateral ou subcolateral.

O objetivo da atividade é promover a internalização dos referenciais básicos de localização e orientação espacial na medida em que o bastão passa entre todos os participantes conforme a atividade vai acontecendo, podendo aumentar a intensidade quando compreendida sua dinâmica, sem que o bastão seja derrubado. A ideia é a de que sempre quem arremessa o bastão saiba para qual a direção que deve jogar para alcançar o outro participante, por isso a importância do posicionamento dos participantes estar situado segundo um ponto de referência no próprio terreno (exemplo: o “Sul” da sala de aula está para o lado das janelas). Do mesmo modo, quem irá receber o bastão deve estar atento sobre o ponto cardeal, colateral ou subcolateral que representa - o que pode ser facilitado por “crachás” de identificação com o nome dos pontos ou o desenho de uma rosa dos ventos no chão da sala de aula, sobretudo quando aplicado com crianças em idade escolar e em fases iniciais do desenvolvimento sensório-motor e pensamento espacial.

Assim, os materiais necessários para a aplicação da adaptação de “pega bastão” em sala de aula, para os diferentes níveis e modalidades de ensino, são: 1) bastão ou qualquer objeto que possa ser passado entre os participantes; 2) giz e papel para demarcar a rosa dos ventos e o posicionamento dos participantes e 3) crachás de identificação com o nome dos pontos da rosa dos ventos (opcional). Especificamente na adaptação, o número de pessoas na roda é de, no máximo, 16 pessoas<sup>5</sup>. Caso o número de estudantes da sala ultrapasse a quantidade de pontos da rosa dos ventos, pode ser adotada a “regra” de que, se o bastão cair no chão, quem derrubar dá lugar a outro participante inicialmente de fora da roda e assim sucessivamente.

## **CARTOGRAFIA ESCOLAR, LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E A POTENCIALIDADE DO TEATRO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Antes de ser tomada enquanto um saber imprescindível ao ensino de Geografia e à Cartografia escolar, a Cartografia é evidenciada como uma prática social e, assim sendo, está em incessante transformação (Richter, 2017). Nesse sentido, considera-se o mapa não apenas um produto da representação cartográfica de um aspecto do espaço geográfico, mas como revelador da evolução da sociedade e de suas práticas e conhecimentos expressos por meio da linguagem cartográfica. Para o autor, está colocado, então, o fato de que a Cartografia é também considerada uma linguagem e, com isso, desdobra

---

<sup>5</sup> São 16 pontos representados na rosa dos ventos para a orientação espacial, a saber 04 pontos cardiais (Norte, Sul, Leste, Oeste), 04 colaterais (Nordeste, Sudoeste, Sudeste) e 08 subcolaterais (Nor-noroeste, Nor-nordeste, Sul-sudoeste, Sul-sudeste, Lés-nordeste, Lés-sudeste, Oés-noroeste, Oés-sudoeste).



a necessidade de que as práticas educativas, em especial as do ensino de Geografia, procurem contemplar diferentes maneiras de trabalhar a (e com a) linguagem cartográfica.

Sobre isto e na intenção de justificar o trabalho pedagógico sobre os conhecimentos cartográficos que definem a Cartografia escolar, o autor acima também destaca o porquê esse trabalho deve ser desenvolvido no ensino de Geografia, afinal cabe a seus profissionais:

[...] um importante papel de valorizar e ensinar sobre a Cartografia para os alunos da Educação Básica e, assim, contribuir para a formação de uma sociedade que possa cada vez mais pensar e refletir sobre seu espaço e tempo, a partir dos diferentes produtos cartográficos (Richter, 2017, p. 279).

Dessa forma, justifica-se a importância de a formação inicial de professores estar atenta também às formas de oferecer o conhecimento teórico e prático sobre como trabalhar a formação de conceitos e aprendizagem geográfica e cartográfica com os estudantes da educação básica, sendo a valorização da linguagem cartográfica no ensino e na aprendizagem uma estratégia crucial para a construção do pensamento espacial e raciocínio geográfico (Richter, 2017). Para o autor “[...] a linguagem cartográfica precisa estar articulada fortemente com os conteúdos geográficos e nas escolas de Educação Básicas com os próprios temas escolares” (Richter, 2017, p. 293).

Outrossim, Richter (2017) ainda esclarece que o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, embora interligados, não são sinônimos. Para ele, enquanto o pensamento espacial se relaciona com “[...] a compreensão da espacialidade, da localização de determinados lugares no espaço, seu ponto específico, a distribuição dos objetos no espaço, seu lugar” (Richter, 2017, p. 295), o raciocínio geográfico está mais associado a aprendizagem científica dos conteúdos de Geografia que, por meio da relação com o cotidiano, deve contribuir com o pensamento espacial de maneira aprofundada e complexa. Daí que autor chama pela utilização da linguagem cartográfica tanto para a representação espacial quanto para a comunicação dos saberes geográficos a serem aprendidos, o que, diga-se de passagem, é notadamente destacado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio.

Ao encontro desta discussão em torno da linguagem cartográfica como motivadora do pensamento espacial e raciocínio geográfico defendidos pelo autor supracitado, Simielli (1999), destacando os mapas como representação espacial para a aprendizagem, ressalta a importância da Cartografia no ensino de Geografia.

De acordo com a autora:

Os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço. No nosso dia-a-dia ou no dia-a-dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na cartografia, por diferentes formas de representar estas informações. Pode-se ainda ter produtos representando diferentes informações para diferentes finalidades [...] (Simielli, 1999, p. 94-95).

Como visto, a autora destaca os mapas enquanto representação espacial e, também, de aprendizagem em Cartografia e Geografia tendo como foco a alfabetização cartográfica. No entanto, o ensino de Cartografia escolar ao estar imbuído com a ideia de linguagem cartográfica deve se permitir a explorar outros gêneros de linguagem além do mapa e que resultam igualmente nos objetivos de ensino-aprendizagem geográficos e cartográficos. Um destes pode ser a linguagem corporal e gestual envolvida no Teatro, inscrevendo-se como potência para a Cartografia escolar.

Como exemplo dessa potencialidade, tem-se a aproximação com uma atividade realizada inicialmente nos espaços de teatro (a atividade não é o teatro, mas que se dá nos espaços de produção teatral para tal) e que foi adaptada para estimular o desenvolvimento da noção cartográfica de orientação espacial; a atividade será contada na próxima seção do trabalho, desde a sua concepção até a execução no contexto da formação de professores de Geografia.

Por ora, entretanto, convém enfatizar que a adaptação de “pega bastão” do Teatro para a Cartografia escolar possui grande relevância, pois se aproxima da proposta do “Teatro de temática científica” - mesmo que na adaptação não aconteça nenhuma encenação (como dito, é uma dinâmica que motiva a própria encenação e outros passos da arte do teatro).

Moreira e Marandino (2015) explicam que o Teatro de temática científica é aquele que:

[...] proporciona o conhecimento sobre ciência, contribuindo para uma maior aproximação da população ao conhecimento construído pela ciência e pela tecnologia, por propiciar a perspectiva de se abordar o aspecto humano da ciência. O teatro, enquanto arte, se propõe a discutir a vida, o homem, a existência. Quando a temática do espetáculo é científica, as discussões passam a abordar as dimensões vida, homem e existência na relação com a ciência e a tecnologia (Moreira; Marandino, 2015, p. 517).

No caso da adaptação de “pega bastão”, a temática científica é um conteúdo ou uma noção bastante importante para a Cartografia escolar: a orientação espacial. São muitas as formas e/ou metodologias, especialmente as que envolvem diferentes linguagens, para o desenvolvimento da orientação espacial na educação básica e em aulas de Geografia. Pode-se citar uma delas como sendo o trabalho a partir de obras literárias como “Geografia de Dona Benta” de Monteiro Lobato (Gracioli; Pezzato, 2014); porém, outra forma é através das linguagens corporal e gestual, que são marcas do Teatro, em destaque neste artigo.

Sobre a utilização dessas e outras linguagens nas práticas educativas do ensino de Geografia, Oliveira Jr. e Girardi (2011) dizem que se dá por que elas proporcionam “ganhos de motivação, sucessos na apreensão de conteúdos, envolvimento maior dos alunos entre outros [...]” (Oliveira Jr.; Girardi, 2011, p. 2), além de, claro, propiciar a aprendizagem significativa.

Considerando esses aspectos, importa dizer que, independente com qual linguagem se esteja trabalhando, quando lhes são atribuídos os conteúdos e objetivos de aprendizagem de Cartografia escolar, as atividades realizadas devem sempre fomentar a aprendizagem dos conhecimentos de Cartografia e Geografia e a leitura e interpretação de seus produtos cartográficos, bem como do próprio espaço com criticidade e devido olhar geográfico.

### **“SUL, PEGA O BASTÃO”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A ORIENTAÇÃO ESPACIAL NO CURSO DE GEOGRAFIA (UEL)**

Nesta seção, é pretendido contar os resultados da adaptação de “pega bastão” realizada no nível da formação de professores com intuito de contribuir com a construção de um repertório didático para a prática docente em Geografia e, particularmente, Cartografia escolar. A atividade foi, *a priori*, pensada através da ótica do ensino de Geografia e suas diferentes possibilidades didáticas de propiciar a compreensão da relação entre o ser humano e o espaço geográfico (Copatti, 2020), o que é indispensável à Geografia. Considerando essa importante tarefa de pensar o espaço que habitamos, agimos sobre sua natureza e construímos socialmente, os conceitos ligados à orientação e aos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais não só adquirem relevância, mas são elementos fundantes do pensamento sobre/no espaço; daí o ensino de Cartografia escolar. Por meio da atividade inscrita como prática pedagógica de Cartografia, foi possível demonstrar a efetividade em trabalhar esses conhecimentos de maneira lúdica e descontraída no formato típico dos jogos de roda tal como é executada no Teatro.

De início, a concepção da atividade deu-se na aula da disciplina do dia 10 de julho de 2024 a qual tinha como conteúdo e objetivos a questão da orientação espacial abordando desde aspectos teóricos sobre como trabalhar esse assunto com crianças e jovens em fase de escolarização no ensino de Geografia e, também, a confecção de um material didático que pode ser utilizado como recurso para a aprendizagem e desenvolvimento da orientação espacial com base nos pontos da rosa dos ventos. Para conhecimento, o material criado como produto da aula foi uma “bússola” construída a partir de um disco de CD<sup>6</sup>, sendo os pontos cardeais

---

6 Para construção da bússola com um CD, foram seguidos os passos demonstrados em um vídeo no *Instagram* @geodicasdaelo: <https://www.instagram.com/tv/CKt5af-D7bkxqUa-mkDlRyAEYIrvX0xEW2ahx00/?igsh=MWVmaWg1dnJwdHRx>.

representados nas extremidades com o Leste indicando o lado onde o Sol nasce, e o observador representado por um boneco fixado no centro do CD.

Durante a elaboração do material didático, foi quando surgiu a ideia da adaptação de “pega bastão” vindo, como dito, da contribuição de um estudante que possui vivência com o teatro e que, motivado pelas discussões e práticas em andamento na aula, viu despertar a ideia de aproximar uma dinâmica usada no teatro para uma (possível) adequação para a temática da orientação espacial e aos objetivos de aprendizagem cartográficos. No mesmo instante, fez-se um rápido “teste” com toda a turma sobre como procederia a ideia da adaptação. Apesar de ter sido realizada de maneira bastante improvisada neste primeiro momento, isso foi necessário para observar como seria a execução na prática, bem como os materiais que seriam necessários para realizá-la em outra oportunidade.

Assim, na aula seguinte (24/07/2024), foi realizada a adaptação na íntegra contando com todos os materiais necessários apresentados na metodologia do trabalho e com a participação de 7 pessoas. Diante desse número de participantes, cada um representou os pontos cardeais Norte, Sul, Leste e Oeste e os colaterais Noroeste, Sudoeste e Sudeste, faltando a representação do Nordeste e de todos os pontos subcolaterais. Além disso, foi considerado o “Norte” da sala de aula o lado no qual está a porta, logo a “bússola” construída com CD na aula anterior foi apontada para essa direção como referência.

Como demonstrado na Figura 1, os participantes da disciplina foram identificados com o nome de cada um dos pontos da rosa dos ventos representados na nossa adaptação.

**Figura 1** - Simulação dos pontos da rosa dos ventos representados pelos participantes.



Fonte: Os autores (2024).

Da sua execução, a dinâmica inicia de maneira lenta e os estudantes vão acelerando a passagem do bastão conforme a mesma vai se desenrolando, podendo ser comandada pelo ritmo de alguma música (preferencialmente, cantigas de roda ou associadas a conteúdos geográficos) ou de palmas das mãos. Ademais, enquanto há a passagem do bastão entre dois participantes (exemplo: o estudante/ponto colateral Noroeste diz “Sul, pega o bastão”, e este recebe), os demais estudantes/pontos da rosa dos ventos que não estão responsáveis por jogar ou pegar o bastão pronunciam, também em tom de canção, o ponto cardeal ou colateral que foi dito pelo “atirador” do bastão enquanto batem palmas.

Reconhece-se, então, que a adaptação de “pega bastão” para a Cartografia escolar pode ser destacada como um contributo para a formação docente em Geografia. No entanto, não no sentido de fazer com que os estudantes/docentes aprendam o conhecimento da orientação espacial e a rosa dos ventos (uma vez que já o sabe conforme visto em outras etapas de suas trajetórias de vida e educação), mas sim de inspirar a replicação desta atividade e outras que possam criar em seus contextos de profissão, especificamente com crianças e jovens das escolas que começam a desenvolver o pensamento espacial e geográfico e a formação de conceitos.

Verificada a importância da adaptação desenvolvida para a formação de professores de Geografia, organizou-se o Quadro 1 com a seleção de dois relatos dos próprios estudantes/docentes em formação na disciplina sobre a iniciativa e sua contribuição para a atuação profissional na seara da Geografia escolar.

**Quadro 1 - Relatos dos estudantes/docentes em formação sobre a prática realizada.**

**Estudante 1:** “A adaptação da dinâmica contribuiu muito para a aprendizagem, pois temos alunos com diferentes níveis e estilos de aprendizagem, possibilitando ao professor aproveitar essas diferenças para promover situações de aprendizagem que provoquem desafios, problematizações, questões a serem discutidas e investigadas. Toda atividade que desenvolvemos na prática fica mais fácil do aluno assimilar, devido ele vivenciar o momento. Para meu conhecimento foi muito válido, pois tivemos a oportunidade de desenvolver uma atividade diferenciada, que podemos desenvolver com o nosso alunado futuramente”.

**Estudante 2:** “A dinâmica “pega bastão” para a cartografia escolar contribuiu para a formação docente de uma maneira enriquecedora e reflexiva. Quando pensamos em atividades e dinâmicas do dia a dia do aluno e trazemos para o ambiente escolar - pensando principalmente na matéria de geografia -, nós conseguimos aproximar a realidade dos alunos com a formação escolar delas. Logo, é possível levar a ludicidade e a aprendizagem de uma forma paralela e em conjunto. Ademais, é compreender a sala de aula como um espaço de trocas e experiências, no qual as brincadeiras e atividades realizadas no cotidiano de nossos alunos possam se tornar ferramentas de aprendizagem e educação”.

**Organização:** Os autores (2024).

Já, em específico para estudantes da educação básica (quando aplicada), a motivação para a adaptação da dinâmica pode se dar exatamente por conta dela ser uma tentativa que busca uma facilidade de aprendizagem dos pontos cardeais e colaterais sem apelar para estratégias de ensino repetitivas e mnemônicas. Com isso, a estratégia de adaptação de “pega bastão” é crucial para o ensino

de Geografia, sobretudo para os anos iniciais do ensino fundamental, haja vista que “[...] teriam a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento dos elementos e conceitos espaciais, enquanto que os anos finais do EF e o Ensino Médio estariam mais ocupados em promover a construção do pensamento geográfico” (Richter, 2018, p. 260).

Além disso, nessa atividade, por meio de uma representação em grupo, o espaço da própria sala de aula contribui para a aprendizagem da orientação espacial em que os estudantes, sejam eles de quaisquer níveis e modalidades de ensino, são os pontos da rosa dos ventos, tornando a aprendizagem significativa além de descontraída e cantada.

Por isso, a atividade apresenta tanto um caráter geográfico-cartográfico quanto serve como ferramenta para a socialização dos estudantes, seja na educação superior ou na educação básica. Ao passo que os coloca em uma situação na qual dependem da comunicação e do trabalho em grupo, possibilita um entrosamento mais próximo e efetivo entre os discentes. Ademais, o estímulo à coordenação motora, ao raciocínio lógico e à visualização de reflexos podem ser colocados como habilidades que são também desenvolvidas com a proposta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as reflexões apresentadas neste relato de experiência acerca de uma prática pedagógica executada junto a estudantes da Licenciatura em Geografia e a partir do diálogo com a bibliografia, ratifica-se que a aprendizagem sobre o funcionamento e a importância da rosa dos ventos, e a orientação espacial por meio de dinâmicas de teatro é de grande valia para o ensino de Cartografia escolar. Os resultados da adaptação realizada demonstram a efetividade na criação de atividades que buscam o estudo de conteúdos geográficos e cartográficos de formas diferentes e associadas ao contexto dos estudantes e professores, nesse caso garantido devido à aproximação com uma técnica utilizada no Teatro para dinamizar o contato entre os(as) participantes. Por fim, espera-se que esse trabalho possa contribuir com a discussão sobre as múltiplas linguagens, tanto a cartográfica quanto a corporal e gestual (características do Teatro) para a aprendizagem significativa e contextualizada de Geografia e Cartografia escolar.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 pela bolsa concedida ao segundo e terceiro autores.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

COPATTI, C. Pensamento pedagógico-geográfico e o ensino de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/65204>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CUNHA, D. A. da. **Brincadeiras africanas para educação cultural**. Castanhal-PA: Edição do Autor, 2016. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/b8c23af0-b37c-4418-b531-419d057b5ed3/content>. Acesso em: 11 dez. 2024.

GRACIOLI, F. R.; PEZZATO, J. P. Orientação espacial e a “Geografia de Dona Benta”: observações pela experiência vivida. **Revista Territorium Terram**, São João del-Rei, v. 2, n. 3, p. 122–133, Out./Mar. 2014. Disponível em: [http://www.seer.ufsj.edu.br/territorium\\_terrাম/article/view/556](http://www.seer.ufsj.edu.br/territorium_terrাম/article/view/556). Acesso em: 11 dez. 2024.

MOREIRA, L. M.; MARANDINO, M. Teatro de temática científica: conceituação, conflitos, papel pedagógico e contexto brasileiro. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 511-523, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YyB6W5VrMT4qMfG9YGryXrB/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2024.

OLIVEIRA JR, W. M. de; GIRARDI, G. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. *In*: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia - ENPEG (GT8 - Diferentes linguagens no ensino de Geografia), 11 ed., 17 a 21 abr. 2011, Goiânia - GO. **Anais [...]**, 2011. Disponível em: <https://lepeg.iesa.ufg.br/p/48041-gt8-diferentes-linguagens-no-ensino-de-geografia>. Acesso em: 11 dez. 2024.

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511>. Acesso em: 11 dez. 2024.

RICHTER, D. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 251-267, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1479>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

UEL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Ementa e Cronograma da Disciplina Cartografia Escolar - 1GEO902**. 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19XqVqT-6em-Xzvev2BEYPOS4zb99pi1X/view?usp=sharin>. Acesso em: 11 dez. 2024.



# INCLUSÃO PELA GEOGRAFIA: UM CAMINHO QUE AVANÇA PELA PRÁTICA

*Irezer Portela Figueirêdo Santos<sup>1</sup>*

*Helton Rodrigues Oliveira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa, sendo objeto de estudo e prática em diversas disciplinas, incluindo a Geografia. Nesse âmbito, o Brasil carrega uma copiosa história de educação escolar fragilizada, de pouco investimento em recursos e de políticas públicas que tem se mostrado pouco eficazes, muito embora tenha documentos muito bem elaborados e em vigor, disseminados junto às secretarias ligadas à educação dos municípios da federação e vários suportes para uma execução das diretrizes postas em formas de Leis, Resoluções e Programas.

Concomitante, há constantes reclamações por parte dos profissionais da educação regular sobre a desvalorização da profissão, da pouca manutenção da estrutura física das escolas, da formação continuada que não se apresenta eficaz para a realidade enfrentada em sala de aula, tendo como consequência inseguranças e resultados díspares do esperado. Nesse cenário, as políticas públicas têm se apresentado ineficazes à realidade dos municípios, das escolas e das demandas existentes.

De cunho informativo, o Censo Demográfico de 2022 conduziu uma ampla pesquisa para identificar e mapear a população brasileira com deficiência, revelando que aproximadamente 18,6 milhões de indivíduos com 2 anos de idade ou mais apresentavam algum tipo de deficiência (BRASIL, 2023). Diante dessa significativa parcela da população, é premente que o sistema educacional esteja preparado adequadamente para acolher, incluir e garantir a permanência dessas pessoas em um ambiente educacional igualitário e acessível.

---

1 Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPB). Professora Adjunta no DEGEO/UFMA. E-mail: [irecer.pfs@ufma.br](mailto:irecer.pfs@ufma.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2313346872997372>.

2 Discente do Curso de Geografia (UFMA). E-mail: [hr.oliveira@discente.ufma.br](mailto:hr.oliveira@discente.ufma.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6136713413533152>.

No entanto, longe de serem ambientes que acolhem as diversidades, o modelo de escola que historicamente se tem percebido é do tipo excludente em suas práticas de ensino e acesso à aprendizagem o que torna mais árida a implementação de novas formas de atuar, de implementar o que rege a legislação e que atenda as reais necessidades dos estudantes. Nesse cenário, a legislação por si só não garante a implementação das demandas, muito menos quando ressalta as punições diante de atitudes excludentes.

Torna-se indiscutível a importância do diálogo integrado à comunidade escolar, conhecer e analisar a legislação que norteia todo o processo escolar inclusivo e quais os mecanismos utilizados pelos professores para garantir o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes, independentemente de como esses chegam à escola. Assim, urge formações pedagógicas que preparem para ações mais diretas, com adequações necessárias, com conhecimento que promova segurança didática e disponibilidade para buscar ferramentas que auxiliem no trabalho diário.

Dessa forma, o trabalho foi organizado primeiramente com uma análise crítica sobre a inclusão no sistema educacional, aprofundando-se, em seguida, nas implicações do ensino de Geografia como ferramenta para fomentar comunidades inclusivas. Privilegiou-se a abordagem da plasticidade cognitiva e das dinâmicas de aprendizagem, explorando o papel transformador da disciplina na construção de práticas pedagógicas que promovam a equidade. Foram investigados, também, os caminhos metodológicos considerados bem-sucedidos no âmbito da inclusão, evidenciando estratégias que dialoguem com as especificidades dos estudantes e valorizem suas potencialidades.

## **REFLEXÃO CRÍTICA: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**

No contexto contemporâneo, marcado por intensas transformações tecnológicas e sociais, a escola na condição de integrar um sistema aberto e dinâmico, constantemente é permeada por novas informações. A democratização do ensino, embora frequentemente exaltada, ainda permanece como um objetivo longínquo, dependendo de políticas públicas efetivas que assegurem o acesso ao ambiente escolar. Considerando que “todas as minorias em direitos e potencialmente excluídas de sistemas sociais comuns também devem ser consideradas” (Libanio; Castelar; Garcia, 2024, p. 57). No entanto, a exclusão que persiste no espaço escolar revela um modelo educacional que, em grande medida, resiste às mudanças necessárias para acolher a diversidade e romper com barreiras históricas de desigualdade.

Partindo na contramão das práticas educacionais hegemônicas excludentes, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva desponta com uma

variedade de mecanismos legais, resoluções e portarias que, teoricamente, estabelecem um sistema capaz de acolher estudantes em suas particularidades. Esses documentos preveem ambientes físicos adequados, materiais didáticos adaptados, suporte especializado e formação continuada para professores e demais profissionais diretamente envolvidos, com o objetivo central de proporcionar um atendimento de qualidade que respeite as individualidades dos alunos. De acordo Dal-Forno e Oliveira (2005, p. 3), “a inclusão é a novidade que veio para nos fazer pensar que não estamos prontos, formados, e que sempre temos algo para aprender”.

Apesar disso, é imprescindível analisar criticamente como essa política vem sendo incorporada ao sistema educacional, em meio à discrepância no que é proposto pelos mecanismos legais e o que de fato é ofertado para os estudantes em sua realidade. Essa diversidade de contextos evidencia não apenas as dificuldades estruturais, como também as resistências por parte de alguns dos envolvidos na sua execução. Revelando a distinção entre a teoria normativa e a prática cotidiana nas instituições de ensino.

No Brasil, desde as primeiras incursões em direção à inclusão educacional de pessoas com deficiência até as práticas contemporâneas, o cabedal de leis e documentos de amparo à inclusão, foram influenciadas pelo cenário internacional. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (BRASIL, 2007) às pessoas com deficiência são:

(...) aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas.

Dentre as legislações que se destinam a Educação Especial no Brasil, além da Constituição Federal – CF (1988) pode-se citar: a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que explicitou a responsabilidade do poder público em relação à pessoa com deficiência e atribuições para atuar em casos de discriminação; a Lei nº 8.069, de 16 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; o Documento Internacional Declaração de Salamanca (1994) que efetivou oficialmente a inclusão das pessoas com necessidades especiais no campo educacional, o que lhes garantiu por legislação o direito de possuírem acesso a uma educação de qualidade; a Lei nº 9.045 de 18 de maio de 1995, que autoriza a obrigatoriedade de reprodução pelas editoras brasileiras, em regime de proporcionalidade, obras em Braille para uso exclusivo de deficientes visuais; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 do ano de 1996 (BRASIL, 2008); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 143.146 de 06 de julho de 2015, no qual dispõe no art. 27 que reforça:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Nesse contexto de prementes aparatos legais, o avanço brasileiro mais significativo foi registrado a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no ano de 1996, trazendo consigo um capítulo que trata exclusivamente sobre a Educação Especial. Esse mecanismo jurídico introduz a seguridade que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com deficiências, entre currículos, métodos, recursos e técnicas educacionais específicos para atender suas necessidades, assim como professores com formação adequada. Emergindo um novo olhar sobre a educação, inspirados em espaços que colaborem com a pluralidade das manifestações humanas.

Para que mais pessoas pudessem ter sua cidadania garantida, o país avançou por meio do decreto 6.571 de 2008 que dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), que posteriormente foi revogado pelo decreto 7.611 de 2011. Em seu escopo ampliou-se o atendimento direcionado ao público-alvo da Educação Especial, composto por estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, estabelecendo o AEE como uma prática essencial de garantia do acesso e permanência dos estudantes no ambiente escolar. Esse suporte específico aumenta as possibilidades de inclusão, uma vez que apenas inserir a pessoa com deficiência na sala de aula regular não assegura com efetividade o processo de inclusão, sendo fundamental uma rede de apoio multifuncional que viabilize condições mínimas de aprendizagem e do desenvolvimento educacional com qualidade (Brasil, 1996).

Portanto, esse apoio multifuncional, parte dos profissionais que compõem o AEE em conjunto ao professor da sala de aula comum, possibilitando ao estudante “(...) o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver” (Carvalho, 2005, p. 29). Tornando a inclusão escolar muito mais efetiva, pois parte do princípio de que a organização da aprendizagem precisa se adaptar às necessidades educacionais dos estudantes, e não estes à escola (Rabelo, 2012).

Além disso, todos os mecanismos voltados à pessoa com deficiência buscam em seu cerne garantir as condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem necessárias para seu pleno desenvolvimento. Dentro desse bojo está a Sala de Recursos Multifuncional (SEM), que permeia a complementação da escolarização do estudante com deficiência, devendo ser equipada com

tecnologias digitais para tornar o aprendizado ativo, divertido e atraente, com recursos tecnológicos que darão suporte à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modelos educacionais (Brasil, 1996), dialogando de forma significativa com a educação inclusiva, pois embora possua seu público-alvo bem delimitado, compartilha os mesmos princípios e práticas em busca de um ambiente mais democrático e participativo. Valorizando o potencial humano para além das barreiras discriminatórias enraizadas nas práticas sociais em relação a eles.

Por inclusão pode-se entender como um movimento voltado a atender às diferenças individuais de pessoas com necessidades educacionais específicas, através de um currículo adequado e de uma forma de avaliar que contemple as potencialidades de cada indivíduo. Santos e Paulino (2006, p. 12-13) explicam que:

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças. Para que isso ocorra, dois “tabus” da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação.

A construção de um currículo flexível que atenda às diversas necessidades educacionais enfrenta desafios estruturais e culturais que demandam uma abordagem crítica e transformadora. Embora o professor esteja na linha de frente desse processo, a resistência de educadores e gestores evidencia falhas sistêmicas mais profundas. Essas resistências decorrem, em grande parte, da falta de uma compreensão sólida sobre a inclusão, agravada por condições adversas, como salas superlotadas, a sobrecarga de responsabilidades e a ausência de políticas institucionais que ofereçam suporte efetivo e incentivos concretos.

Esse cenário não apenas fragiliza as práticas inclusivas, mas também expõe a inconsistência de um sistema educacional que insiste em reproduzir desigualdades ao invés de enfrentá-las. Superar essas barreiras exige mais do que boas intenções, demanda uma reestruturação crítica das políticas, uma valorização real dos profissionais da educação e o reconhecimento de que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, e não uma tarefa isolada do professor.

Além disso, a ausência de recursos adequados e a insuficiência na formação profissional aprofundam a ineficácia das iniciativas inclusivas. A formação acadêmica em educação especial, essencial para capacitar os profissionais a lidarem com as necessidades específicas dos estudantes, frequentemente carece de aprofundamento teórico e prático, refletindo a negligência do sistema

educacional em preparar adequadamente seus agentes. Como bem coloca Dal-Forno e Oliveira (2005, p. 02), “aprender a trabalhar com a inclusão é um desafio para os docentes e para escola de modo geral, que necessitam criar meios para aprender a trabalhar nessa perspectiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender”.

O professor como importante peça na linha de frente para fazer com que a inclusão aconteça, é de suma necessidade que esteja disponível para querer e se sinta habilitado para atuar com competência junto aos estudantes. Entretanto, a lacuna na formação continuada perpetua barreiras que inviabilizam a participação plena e equitativa de todos os estudantes. Dito isso, superar essa limitação exige uma revisão estrutural das políticas de formação e uma priorização real das demandas da educação especial dentro das estratégias nacionais de ensino.

Apesar dos avanços conceituais trazidos pelas inúmeras políticas e legislações brasileira, a inclusão real desses estudantes no sistema educacional ainda é um desafio. A segregação velada ainda persiste na comunidade escolar, em que, aqueles com alguma deficiência são mantidos à margem das oportunidades educacionais plenas, representando barreiras à efetiva inclusão. Por isso, como dialoga Ferreira e Guimarães (2003, p. 44), “é necessário repensar a prática pedagógica, a fim de tentar evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem”.

Compreendendo a importância dessa discussão e a necessidade de produções científicas e reflexões, este artigo traz ferramentas de ponderação à formação e atuação dos professores de Geografia e suas práticas pedagógicas inclusivas com estudantes na escola regular, pois é através da educação básica que se tem buscado atender as pessoas outrora não aceitas nas séries regulares e na sociedade, de maneira geral. Apesar de todo esse histórico, ainda há muito a avançar.

## **A GEOGRAFIA QUE ENSINA A PENSAR POR CAMINHOS POSSÍVEIS**

A Geografia, assim como outras ciências humanas, cumpre o importante papel de analisar e discutir a sociedade, de tal maneira que seu objeto de estudo está centrado na relação que o ser humano estabelece com o ambiente que o rodeia (Andrade, 2006). Compreende-se que a reflexão acerca da estruturação desse componente curricular pode contribuir para a formação de um cidadão crítico, consciente das conexões e relações sociais nas quais se insere.

Por décadas, a Geografia foi considerada como um componente curricular que se ocupava apenas por descrição das paisagens, de ocorridos naturais, de assuntos pontuais ausentes de discussões, sem a preocupação de compreender seus

significados, tornando todo o processo muito cansativo e de cunho decorativo. Tanto que Oliveira e Santos (2024, p. 802), são enfáticos no discurso de que “A abordagem anterior, centrada na memorização de fatos geográficos, já não concerne mais à disciplina, dando lugar a um ensino mais conceitual e analítico.”

Essa mudança reflete o processo de renovação epistemológica e metodológica que a Geografia enfrentou, sobretudo a partir da década de 1980, quando críticas contundentes ao distanciamento entre o ensino e a realidade social, política e econômica impulsionaram debates sobre a sistematização da disciplina (Cavalcanti, 2010). Esse movimento culminou em uma Geografia crítica que se alicerça na emancipação dos estudantes, ampliando suas capacidades de abstração e compreensão da espacialidade.

No entanto, na sociedade atual a espacialidade tem se tornado cada vez mais complexa, com uma configuração fluida perante o processo de mundialização que institui limites espaciais muito mais flexíveis. Tornando a compreensão do espaço de difícil assimilação de forma espontânea, precisando da sistematização que contribua para uma leitura articulada e crítica. Por esse viés, a instrumentalização conceitual e a organização prática executada pelo docente de Geografia propiciam a integração do conhecimento e torna possível ao estudante sua apreensão, à medida que a potencialização da capacidade operativa de abstração ocorre de forma mais efetiva com práticas intencionais de intervenção pedagógica.

Apesar de muitas mudanças didáticas e metodológicas de ensino terem sido instauradas no ambiente escolar, diante de constatação de pesquisas, com evidências, dando conta de instigar a aprendizagem e criando elo entre família, estudantes e professores, ainda existe uma insistência pelo modelo exclusivamente tradicional, que não oferece formas dinâmicas de motivar a participação dos estudantes, passando sempre por exposição oral. Muito embora ao final do processo, se espera um resultado satisfatório, que por vezes não vem.

Visto dessa forma, há a necessidade de um novo redimensionamento para a educação no século XXI, com tecnologias, demandas e posicionamentos políticos e sociais notórios. Mas quem é responsável pelas práticas nas escolas? Quem deve executar as Leis, Resoluções e Diretrizes voltadas para a educação? Essas indagações levam a muitas reflexões sobre mudanças nas práticas pedagógicas em Geografia que possam atender à legislação sobre as ações no trabalho pedagógico bem como proporcionar ao professor novos conhecimentos para atender as demandas vigentes. Também se permitir conhecer instrumentos, materiais com alguma tecnologia ou mesmo sem complexidade, capazes de auxiliar a Geografia para que ela se coloque como meio para o desenvolvimento de pessoas críticas.



A inclusão no ensino de Geografia não é apenas um princípio ético, mas uma necessidade pedagógica que exige práticas intencionais e estruturadas. A partir de um modelo de ensino centrado no estudante, como discorre Oliveira e Santos (2024, p. 802), “Uma das transições mais notáveis é a mudança do modelo de ensino centrado no professor para um modelo centrado no estudante”. Isso implica em considerar a pluralidade de experiências e saberes dos estudantes, promovendo a dialogicidade e a interdisciplinaridade como pilares do processo educativo. Assim, a Geografia passa a ser uma ferramenta para a construção de uma cidadania ativa e crítica, conectando os estudantes às dinâmicas do mundo globalizado e às suas responsabilidades como cidadãos.

A prática pedagógica em acordo com a abordagem da Geografia pode contribuir significativamente para a inclusão ao criar um ambiente que valorize a diversidade de perspectivas e experiências. No entanto, Barroco et al. (2012, p. 85) vem nos demonstrar que “a prática pedagógica exige do profissional estudo constante, uma fundamentação teórica consistente, que realmente contribua para pensar e organizar o cotidiano das aulas”. É fundamental que os educadores compreendam que a aprendizagem não é um processo homogêneo, mas sim carregado de significados, saberes e emoções.

Por outro lado, esse proeminente sistema educacional compreende uma estrutura que frequentemente carece de recursos e formação adequada para promover a inclusão de forma eficaz. Cavalcanti (2010, p. 11) ressalta a importância da Geografia na emancipação dos estudantes frente às questões hegemônicas, utilizando o “ponto de vista da espacialidade” como base para ampliar a compreensão da realidade. Contudo, a prática pedagógica da Geografia enfrenta entraves significativos, marcados pela negligência institucional e pela carência de formação profissional específica para atender às complexas demandas da Educação Especial. Essa lacuna estrutural, longe de ser um mero detalhe operacional, perpetua desigualdades e limitações que inviabilizam a plena inclusão de todos os estudantes no processo educativo.

A partir dessa compreensão, nota-se que embora a inclusão seja amplamente reconhecida como um pilar fundamental da educação contemporânea, a sua efetivação transcende o esforço individual do professor, exigindo uma rede de apoio sólida, multifuncional e estrategicamente articulada. Sem um compromisso institucional robusto, a inclusão permanece como um ideal retórico, incapaz de se traduzir em práticas transformadoras que rompam as barreiras históricas à equidade educacional.

No âmbito prático, a Geografia possui um potencial único para promover a inclusão, ao valorizar as experiências e representações sociais dos estudantes. É preciso, no entanto, enfrentar desafios estruturais que comprometem a

efetividade das iniciativas inclusivas. A formação acadêmica e continuada dos professores emerge como um dos pontos centrais nesse debate. Muitos educadores ainda encontram dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas a um modelo mais inclusivo, seja pela sobrecarga de responsabilidades ou pela falta de incentivo institucional.

Contudo, as práticas pedagógicas tangíveis ainda resistem, fundamentadas na dialogicidade e na interdisciplinaridade, demonstrando potencial para superar a imobilidade da prática tradicional. A utilização de métodos interdisciplinares e dialogados, além da inserção de tecnologias no ensino, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, conectando os saberes escolares às experiências de vida dos estudantes. A “escuta” das representações sociais, carregadas de significados e saberes, é um elemento-chave nesse processo, promovendo um ensino sensível e adaptado às necessidades dos estudantes.

Para além do conhecimento, estratégias e materiais de trabalho, o estudante é precioso durante o processo de aprender. Conhecê-lo, saber de suas particularidades, como esse chega à escola e o que traz para compartilhar de suas vivências é muito significativo e necessário. É nessa aproximação que o professor poderá servir de mediador e perceber os caminhos que constroem pessoas críticas e com autonomia e a capacidade de transformar realidades.

Fácil não é, mas se na condição de ser professor não surgir a vontade de querer estabelecer novas e dinâmicas práticas, posturas que saiam do conforto vicioso das aulas que costuma administrar, torna tudo menos percebido, mais difícil de acompanhar os propósitos da educação pela Geografia e principalmente, não aproxima da aprendizagem necessária. E todo esse processo tem como ponto de impulso: a prática, tanto que Dal-Forno e Oliveira (2005, p. 05) destacam que “é na prática que os saberes são colocados à prova, é nela que adquirem validade ou não”.

Por outro lado, trazendo para o contexto da educação inclusiva, a retórica fica ainda mais robusta no sentido das dificuldades, o que não se deve resumir a esse caráter. É fundamental promover uma reflexão crítica sobre as práticas educativas vigentes e fomentar a colaboração entre diferentes atores do sistema educacional. Lembrando que a formação docente constitui um processo contínuo e ininterrupto ao longo da vida, uma construção progressiva, na qual a aprendizagem do professor se torna tão essencial quanto a do estudante. Dal-Forno e Oliveira (2005) ressaltam que a docência não se limita à mera transmissão de conhecimentos, mas exige uma constante reelaboração dos saberes, fortalecendo o alicerce profissional e renovando as práticas pedagógicas.

De modo geral, ao expandir as possibilidades de inovação educacional e ao lidar com as complexidades do ensino, Tardif (2002) aponta que a aprendizagem

docente não se limita à formação inicial, mas se enraíza na prática cotidiana. Nesse processo, os professores constroem saberes experienciais que vão além do conhecimento teórico, desenvolvendo competências específicas a partir da interação com o ambiente escolar e das demandas concretas de seu trabalho. Esses saberes, profundamente vinculados ao contexto e à prática.

Destaca-se nessa conjuntura a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) como mais um mecanismo legal que veio assegurar a necessidade de serem criadas condições de acesso e permanência de estudantes no ambiente escolar, independente de suas limitações físicas, psicomotoras, sociais, dentre outras (BRASIL, 2008).

Nota-se a relevância em levar em conta as diferenças e fazer com que se transformem em possibilidades para desenvolvimentos de novas formas de ministrar aulas. É importante também repensar o modo como avaliar o potencial do estudante, o como ele/a aprende sem negligenciar as suas limitações e/ou potencialidades. Oportunizando a adaptação do conteúdo curricular como uma das estratégias que devem ser utilizadas para proporcionar a inclusão, visto que os alunos não são iguais.

Como afirma Marchesi (2004, p. 38):

Os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos. A atenção às diferenças individuais educativas faz parte também de todas as estratégias educativas que se assentam no respeito à individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, exige que se proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades.

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) só se conseguirá o ensino inclusivo quando aliar-se os professores regulares, os especialistas e os recursos didáticos aptos a atender a cada tipo de estudante, em um esforço unificado e consistente.

Sendo assim, a Geografia, como ciência que investiga o espaço social e suas múltiplas dinâmicas, possui um papel estratégico nesse contexto, pois conecta a prática social à espacialidade e promove a reflexão sobre a organização da sociedade. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão do estudante sobre a realidade que o cerca, mas também o empodera a questioná-la e transformá-la, ampliando sua capacidade de intervir de maneira consciente e significativa no espaço que habita.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A princípio, a Geografia como disciplina transcende a mera transmissão de conteúdos, consolidando-se como uma ferramenta pedagógica que carrega inúmeras possibilidades a inclusão educacional. No entanto, o caminho para uma Geografia inclusiva ainda é permeado por desafios estruturais e metodológicos. A ausência de apoio institucional adequado e a insuficiência na formação docente evidenciam lacunas que dificultam a implementação efetiva das práticas inclusivas. Tais barreiras reforçam a urgência de repensar as políticas educacionais e os currículos escolares, adaptando-os às necessidades reais dos estudantes. O conhecimento geográfico deve ser fonte da emancipação, permitindo que os alunos desenvolvam uma consciência crítica a partir da espacialidade, rompendo com padrões hegemônicos e naturalizados.

Superar os entraves à inclusão exige mais do que ajustes pontuais nas práticas pedagógicas, demanda uma reflexão crítica e profunda sobre os paradigmas que sustentam o sistema educacional vigente. A colaboração entre os diversos atores do campo educacional, entre gestores, professores, estudantes e a comunidade, torna-se imprescindível para que as políticas inclusivas ultrapassem o papel de diretrizes normativas e se traduzam em vivências concretas no cotidiano escolar. Essa transformação requer um compromisso coletivo em reconfigurar as estruturas escolares, desafiando as desigualdades historicamente enraizadas e rompendo com modelos excludentes. Somente por meio de uma postura crítica, alinhada a ações articuladas e inovadoras, será possível construir um sistema educacional que não apenas reconheça, mas valorize a diversidade como fundamento essencial para a formação de cidadãos plenos e conscientes.

A pesquisa, a dialogicidade e a interdisciplinaridade emergem como princípios metodológicos fundamentais para sustentar essa mudança, possibilitando que os professores articulem saberes teóricos e experienciais em sala de aula. Como aponta Tardif (2002), os saberes docentes se constroem e se renovam no cotidiano escolar, reforçando a necessidade de uma formação permanente que prepare o professor para os desafios da prática inclusiva.

Nesse contexto, a prática pedagógica deve considerar a subjetividade de cada aluno, valorizando suas representações sociais e culturais. A escuta atenta e a interação dialógica são elementos indispensáveis para compreender a diversidade de perspectivas presentes no ambiente escolar. Como ressalta Rabelo (2012), a inclusão não deve exigir que os alunos se adaptem à escola, mas que as escolas sejam estruturadas para acolher e potencializar as diferentes formas de aprender e interagir com o mundo.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a inclusão não é apenas uma diretriz normativa, mas uma prática que deve ser vivenciada de maneira crítica

e transformadora. O papel da Geografia como mediadora nesse processo reside em sua capacidade de conectar conteúdos às realidades sociais dos estudantes, promovendo uma cidadania ativa e consciente. Apenas com um compromisso coletivo, envolvendo gestores, educadores, famílias e a comunidade escolar, será possível avançar em direção a um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que valorize a pluralidade humana e contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. **Geografia, Ciência e sociedade**: Uma introdução do pensamento Geográfico. Recife: EDUFPE, 2006.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org). **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Em defesa da humanização do homem. Maringá: Editora: Eduem, 2006.

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

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.045 de 18 de maio de 1995**. autoriza o Ministério da Educação e do Desporto e o Ministério da Cultura a disciplinarem a obrigatoriedade de reprodução de obras em caracteres braile. Revogada pela Lei nº 9.610, de 10.02.98.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394). Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2007. Disponível em: [www.portal.mj.gov.br/corde](http://www.portal.mj.gov.br/corde) Acesso em 22 de agosto de 2024.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [SEDH. CORDE].

**Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Corde, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008, 1p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17/11/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/L13146.htm). Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc#:~:text=Das%2018%2C6%20milh%C3%B5es%20de,feminina%20com%20defici%C3%Aancia%20no%20Pa%C3%ADs>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. O Professor na Escola Inclusiva: Construindo saberes. In: **ANPED** – Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 09 abr. 2024.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. 1994. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf). Acesso em 19 nov. 2024.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do Ensino Inclusivo**. In: Inclusão: um guia para educadores; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBANIO, F. C.; CASTELAR, W. A. S.; GARCIA, D. I. B. Educação inclusiva para que e para quem. In: VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. (Orgs.). **Políticas e práticas para a Educação Inclusiva: discussões sob uma perspectiva ampliada**. Paraná: UNESPAR, 2024. cap. 04, p. 57-78.

MARCHESI, A. A Prática das escolas inclusivas. *In: Desenvolvimento Psicológico e Educação*: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

OLIVEIRA, H. R.; CRUZ, V. S.; GOMES, I. B. A. Educação ambiental na perspectiva do ensino de geografia: a luta em prol da preservação ambiental. **ANAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–20, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1213>. Acesso em: 15 dez. 2024.

OLIVEIRA, H. R.; SANTOS, I. P. F. O uso da iconografia como recurso facilitador no ensino da geografia: uma experiência com o sexto ano do ensino fundamental. *In: SANTOS, K. S.; et al. (org.). Geografias que ensinam: sentidos e aproximações*. Recife, PE: Edições LEGEP/UFPE, 2024. p. 799-811. Disponível em: <https://www.ufpe.br/legep/publicacoes>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para promover a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**. Editora Cortez: São Paulo. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



# CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O OLHAR DOS PESQUISADORES

*Dione Beatris Salviano<sup>1</sup>*

*Maria Regina Johann<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A criatividade tem ganho grande destaque atualmente. Uma das razões para a necessidade de desenvolvê-la nos alunos está relacionada ao momento histórico que estamos vivenciando. O uso de tecnologias, embora facilite nossas vidas, muitas vezes nos leva a resolver problemas simplesmente fazendo uma busca no *Google*, eliminando a necessidade de pensar ou criar por conta própria. Isso pode ocorrer em diversos aspectos do nosso cotidiano.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, inclui o desenvolvimento do pensamento criativo como uma competência fundamental, ressaltando a importância da criatividade no ambiente educacional. E no ambiente escolar, em especial no ensino de geografia, o que tem sido feito para dar ênfase à criatividade dos educandos?

A geografia é uma área do conhecimento que envolve a leitura do mundo, exigindo a formação de cidadãos críticos e participativos em suas comunidades. No entanto, o que se observa frequentemente é que os jovens preferem copiar conteúdo ou respostas prontas da internet em vez de pensar por si mesmos. Assim, o objetivo deste estudo é revisar o estado do conhecimento sobre a interseção entre “geografia” e “criatividade” no ensino.

A interligação da temática da criatividade no ensino de geografia é um tema pouco explorado na literatura acadêmica, apesar de ter potencial para aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Nesse sentido, a pergunta norteadora desta pesquisa é? Existem estudos sobre a criatividade a partir de Paulo Freire para o ensino de geografia?

---

1 Egressa do Mestrado em Educação nas Ciências (UNIJUI), Professora do Ensino Básico da Rede Pública Municipal, e Professora Substituta dos cursos de Licenciatura (IFFar), Campus Santo Augusto. E-mail: [dione.salviano@unijui.edu.br](mailto:dione.salviano@unijui.edu.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6778943840005353>.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC) e dos Cursos de Licenciatura (UNIJUI). Pesquisadora e Coordenadora do Grupo de Estudos Infâncias brasileiras: temas emergentes e desafios à formação e à educação (UNIJUI). E-mail: [maria.johann@unijui.edu.br](mailto:maria.johann@unijui.edu.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1342712435989637>.

Com isso, esta pesquisa buscou identificar e analisar artigos que discutem a criatividade no ensino de geografia e como estas podem contribuir para o ensino da mesma.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de encontrar abordagens pedagógicas que revitalizem o ensino de geografia, tornando-o mais dinâmico e interessante. A criatividade é uma competência essencial no desenvolvimento educacional, pois facilita a aprendizagem ativa e crítica. Este estudo visa preencher a lacuna existente na literatura sobre práticas criativas no ensino de geografia, oferecendo uma base teórica e metodológica para futuras pesquisas e práticas educacionais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para conduzir a revisão sobre pesquisas relacionadas ao tema “geografia e criatividade”, foi utilizado o Portal de Periódicos da CAPES. A busca simples por assunto, via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), utilizou os descritores “ensino de geografia” OR “geografia escolar” AND Criatividade AND Cidadania.

O Sistema puxou 59 pesquisas, das quais teve acesso ao seu “título” e resumos correspondentes. Após essa análise, não foi identificado nenhum artigo que incorporasse os três descritores principais simultaneamente. Diante disso, optou-se por selecionar os artigos que contivessem os descritores “ensino de geografia” ou “geografia escolar” e “criatividade”. A partir desses critérios, foram escolhidos 19 textos após revisar seus títulos e resumos. Esses textos foram organizados em tabelas, incluindo o título do artigo, nome do autor e as palavras que identificamos de acordo com os descritores selecionados. Por exemplo, caso a expressão “ensino de geografia” fosse encontrada no texto, essa expressão foi registrada.

Após a etapa de pesquisa inicial e considerando os descritores mais recorrentes relacionados ao tema, como “ensino de geografia e criatividade”, foi conduzida uma nova busca no portal, desta vez utilizando apenas os descritores ensino de geografia AND criatividade, sem a utilização de aspas. Nessa segunda pesquisa, foram apresentados 19 artigos dentro do período abrangido pelo sistema (2008-2022). Após a análise dos títulos e resumos desses artigos, identificamos e selecionamos nove trabalhos que continham as palavras-chave “ensino de geografia”, “geografia escolar” e “criatividade”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir da revisão da literatura sobre o ensino de geografia e sua relação com a criatividade. O quadro a seguir apresenta os principais trabalhos analisados, destacando como cada autor aborda a integração da criatividade no ensino de geografia. Esses resumos foram elaborados por esta pesquisadora após a leitura detalhada dos textos.

**Quadro 1 - Estado da Arte - Geografia e a Criatividade**

TÍTULO	AUTOR	RESUMO
<b>Criatividade na Formação do Professor de Geografia</b>	Emerson Ribeiro	O artigo trata a respeito de como a pesquisa e a criatividade podem contribuir para a formação do professor e do aluno, na escola e na universidade. O mesmo fala sobre o ensino criativo a partir de prática pedagógica. O trabalho também trata sobre a necessidade de os professores terem formações adequadas, pois estes devem ser criativos para proporem novas práticas, pois os alunos estão perdendo a concentração, e o desinteresse das crianças e jovens em sala de aula vem aumentando. A criatividade é fundada em La Torre (2005), que relaciona o conceito com a consciência. Para Emerson Ribeiro (2011) e Goleman, Daniel (1992), a criatividade ou o ato criativo estão presentes na vida do homem, e podem ser atividades ligadas ao cotidiano, ao fazer do homem, ao pensar e intuir para dada ou não solução que se espera. O artigo propõe uma prática criativa chamada “instalações geográficas”, onde os alunos resolvem problemas representando o conteúdo estudado em sacos de estopa, usando objetos diversos. Essa atividade, realizada em grupo, mostrou-se eficaz, com 96% dos alunos lembrando do conteúdo no ano seguinte.
<b>O Ensino de Geografia por Entre Letras e Canções</b>	Cátia Oliveira Macedo; Ana Cristina Freire de Oliveira; Sharlene Mougó Silva	O texto discute a aplicabilidade da música como recurso no ensino de geografia. A música pode expressar a territorialidade sonora. A pesquisa foi realizada em uma turma de 3º ano do ensino médio na disciplina de geografia. O texto não discute a criatividade, apenas cita que a música pode proporcionar ludicidade, criatividade e conhecimento crítico.
<b>Produção de Material Didático: Jogo das Curvas de Nível</b>	Martins da Silva; Gêijila Cristina Ferreira	O trabalho foi realizado com intuito de motivar os alunos para que tenham interesse em estudar. Com isso, o autor propôs uma atividade envolvendo o desenvolvimento de uma maquete para estimular a reflexão, a criatividade e o espírito crítico. O autor considera que a construção da maquete deve ter intervenção do professor ao refletir ações para resolução de atividades, caso contrário a utilização da maquete resulta apenas em uma imagem ilustrativa.
<b>Criatividade no Ensino de Geografia para Surdos: Proposta para uma Aprendizagem Melhor</b>	Thabata Fonseca de Oliveira; Celeste Azulay Kelman; Maria Vitória Campos Mamede Maia	O trabalho teve como objetivo refletir sobre a criatividade no ensino de geografia para surdos. Aborda a temática a partir de dois eixos principais: a alfabetização espacial como uma etapa na qual os aspectos criativos perpassam a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes; e o papel que o professor deve exercer para desenvolver metodologias criativas. Os autores citam Fayga Ostrower (2001), que vê a criatividade através da tríade sensibilidade-consciência-cultura. O artigo destaca que a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes surdos envolve um processo criativo que requer sensibilidade visual, tornando-se mental e perceptível.
<b>Uso da Cartografia como Recurso Didático no Ensino de Geografia</b>	Renaildo Santos da Conceição; Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis; Andrecksa Viana Oliveira Sampaio	O texto discute as dificuldades que os professores encontram para trabalhar com cartografia. No caso de profissionais, pelo fato de terem receio de trabalhar este conteúdo; e os alunos por falta de motivação em estudar e analisar mapas, bem como pela falta de habilidade para realizar a interpretação dos dados. A criatividade é apontada no texto apenas na proposta de atividade na qual os alunos montaram um mapa utilizando madeira e cartolina, para cada um usar sua criatividade para montar o mapa organizando um mural de informações para anexar pesquisas sobre as fontes de energia das diferentes regiões do Brasil. A atividade possibilitou aos alunos agirem de modo cooperativo, com desenvolvimento de novas capacidades e aguçando a criatividade.

<p><b>A Universidade como Espaço de Resistência a partir das Instalações Geográficas</b></p>	<p>Anael Ribeiro Soares</p>	<p>O artigo trata da interface da criatividade, arte, política e geografia. Para tal, busca repensar a universidade para se ter a liberdade acadêmica, uma universidade fora do domínio da lógica do capital (do neoliberalismo). O texto traz a ideia de que estabelecer práticas pedagógicas a partir da criatividade permite revirar a estrutura educacional vigente, que tem bases cartesianas. Utiliza autores como Lev Vigotski, Maria Lucia de Amorim Soares, e Emerson Ribeiro para discutir a criatividade no ensino de geografia.</p>
<p><b>Ensino de Geografia: Limites e Possibilidades na Utilização de Charges</b></p>	<p>Françielle de França Mendes</p>	<p>O artigo tem como objetivo refletir o uso de charge no ensino de geografia escolar. A charge foi escolhida por ser uma linguagem de fácil acesso que pode proporcionar a construção do conhecimento geográfico, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, criticidade, raciocínio e criatividade. O artigo traz a ideia de que se deve exercitar a criatividade e propor alternativas para que a aula de geografia tenha maior participação na produção do conhecimento.</p>
<p><b>Cartografia Social e Geografia Escolar: Aproximações e Possibilidades</b></p>	<p>Marquiana de F. Vilas Boas Gomes</p>	<p>O trabalho aborda a cartografia social, onde crianças e jovens representam seus espaços de vivência por meio de desenhos ou oralmente, socializando essas representações. Ao compartilhar, eles revelam semelhanças e diferenças, destacando subjetividades, diversidades e particularidades, e fortalecendo vínculos sociais e identidades coletivas. Grupos focais ou rodas de conversa, baseados em questões rurais ou urbanas, ligadas ao contexto dos alunos, podem fomentar essa discussão. A criação de mapas mentais ou croquis pode proporcionar a imaginação e a criatividade. Nas considerações finais, o autor ressalta a necessidade de autonomia e criatividade dos professores para adaptar a metodologia aos diferentes níveis e contextos educacionais.</p>
<p><b>Potencialidades do Uso de Tirinhas na Pedagogia de Projetos: Educação Geográfica em Questão</b></p>	<p>Marquiana de F. Vilas Boas Gomes</p>	<p>As tirinhas são linguagens poderosas para motivar e possibilitar que os estudantes explorem sua criatividade e inventividade, no ensino de geografia.</p>

**Fonte:** As autoras (2022).

Após a leitura dos textos, fica evidente que a maioria deles menciona a criatividade no ensino de geografia como uma maneira de despertar o interesse dos alunos pelas aulas e pelos conteúdos propostos. Além disso, muitos desses estudos buscam explorar metodologias que promovam a motivação dos estudantes. Nesse sentido, as abordagens apresentadas incorporam elementos como música, jogos, criação de maquetes, construção de mapas mentais, linguagens artísticas e charges, com o intuito de criar propostas criativas que despertem motivação e facilitem a expressão do aprendizado.

Vale ressaltar que essas abordagens não visam a libertação dos alunos, como propõe Paulo Freire, mas buscam a promoção da motivação e da interação ativa com os conteúdos. O artigo intitulado “A Universidade como Espaço de Resistência a partir das Instalações Geográficas” é o único que aborda a criatividade como uma proposta de atividade para resistência no ambiente acadêmico. Nesse contexto, a proposta está relacionada com as instalações geográficas, as quais têm como propósito fomentar a curiosidade, decodificação e a dialética para um ensino de geografia criativo.

Neste mesmo artigo, o conceito de criatividade é embasado em Vigotski (2009). Ele destaca quatro prerrogativas que conduzem a relação entre atividade criadora e experiência. A primeira é a relação entre imaginário e realidade, onde a imaginação se constrói por meio de elementos da realidade e experiências anteriores. A segunda é a relação entre fantasia e realidade, sem articulação entre elas, mas entre um produto final e a fantasia. A terceira está relacionada à incorporação de sentimentos ou emoções em imagens reconhecíveis. A quarta refere-se a algo inteiramente novo, sem correspondência com objetos existentes.

O artigo mobiliza a perspectiva de Ribeiro (2011) para abordar a criatividade, enfatizando que “Exercitar a criatividade não é deixar os alunos soltos à vontade, sem indicar um caminho, é preciso orientação, direcionamento, conteúdo, objetivo, insistência no ato a ser criado” (Ribeiro, 2011). O autor compreende que a criatividade não surge do nada, mas, sim, é construída em uma relação dialógica. Paulo Freire (1979) também é mencionado no artigo como uma contribuição significativa para compreender a importância da criatividade, especialmente no contexto do ensino de geografia. Na visão freireana é necessário:

Partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizar os espaços geográficos (Freire, 1979, p. 43).

No artigo “Criatividade no Ensino de Geografia para Surdos”, a criatividade é fundamentada a partir de Fayga Ostrower (2001), Lev Vigotski (2014), Morgon (2013). Conforme Ostrower (2001, *apud* Oliveira; Kelman; Maia, 2018, p. 67), é na “integração do consciente, do sensível e do cultural” que se baseiam os comportamentos criativos do homem. A contribuição de Ostrower pode ser significativa para refletir a criatividade e a geografia.

Com base nas contribuições de Ostrower (2001), construir o conhecimento sobre o espaço geográfico e suas relações é um processo criativo, uma vez que criar é dar forma a algo, é estabelecer novas coerências na mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. Portanto, os alunos, ao relacionarem os aspectos do espaço, compreenderem as diferenças nas paisagens e buscarem explicações para a conformação dos lugares, irão exercer a capacidade de relacionar, ordenar, configurar e significar - princípios da criatividade propostos por Ostrower (Oliveira; Kelman; Maia, 2018, p. 67).

Considerando o exposto, inferimos que os alunos podem se relacionar com dimensões do espaço que, para Ostrower (2001), permite compreender as diferentes paisagens, buscando explicações dos lugares exercendo, assim, a capacidade

de relacionar, ordenar, configurar, significar. O artigo em questão também traz Alencar e Fleith (2003, p. 37), que consideram de “fundamental importância, fatores do contexto sociocultural que contribuem, em maior ou menor grau, para o reconhecimento, o desenvolvimento e a expressão da criatividade”.

Na mesma linha de pensamento, o artigo ainda cita Vigotski (2014, p. 12), que ao tratar da atividade imaginativa, aponta que a atividade criadora da imaginação provém devido à riqueza e variedade de experiências que os indivíduos acumulam ao longo da vida. Assim quanto mais experiências ricas o indivíduo tiver, mais imaginação poderá ocorrer.

O artigo “Pesquisa e Criatividade na Formação do Professor de Geografia” se baseia em Ribeiro (2011) destacando a importância de ler o cotidiano para estimular a criatividade. Ressaltando que grandes cientistas como Newton, Einstein e Goethe seguiram essa prática. Assim, ao integrar a ciência geográfica com a busca pela inovação, o professor de geografia prepara seus alunos para o inesperado promovendo o exercício da descoberta (Ribeiro, 2011).

Os dois artigos destacam que a criatividade surge do contexto sociocultural e das experiências individuais. No ensino de geografia, a leitura crítica pode estimular o pensamento criativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa revelou uma abordagem abrangente e enriquecedora sobre a importância da criatividade no ensino de geografia. A maioria dos estudos analisados destaca a criatividade como um meio eficaz para despertar o interesse dos alunos e facilitar a assimilação dos conteúdos propostos. Diversas metodologias são exploradas, como o uso de música, jogos, maquetes, mapas mentais, linguagens artísticas e charges, todas voltadas para estimular a motivação e promover uma interação ativa com o conhecimento geográfico.

A revisão da literatura mostra que a criatividade desempenha um papel crucial no ensino de geografia aumentando a participação dos alunos e promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos. No entanto, a pesquisa também indica a necessidade de mais estudos para explorar plenamente as potencialidades da criatividade no ensino de geografia e, nesse caso, uma possibilidade poderia ser no horizonte do que propõe Freire, de que a educação assegure a leitura de mundo, oportunize a liberdade como uma dimensão relacionada ao livre pensar e à visão crítica da realidade.

Ao estudar geografia, é necessário lidar com diversas informações e problemas ambientais, econômicos e sociais que necessitam de soluções inovadoras, as quais também fazem parte da vida e do mundo. Além disso, essas problemáticas também estão intrinsecamente ligadas ao ensino de geografia.

Diante dessas premissas, e como resultado deste estudo, emergem inquietudes e propostas para pesquisas futuras que possam investigar se é possível ser criativo sem saber como realizar a leitura do mundo? Pode emergir a criatividade quando o pensamento está sob tutela? E ainda, é válido considerar se os conteúdos de geografia, quando repassados de forma tradicional, conseguem promover a criatividade e a leitura de mundo?

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.
- CONCEIÇÃO, R. S.; BENEDICTIS, N. M. S. M.; SAMPAIO, A. V. O. Uso da Cartografia como recurso didático no Ensino de Geografia. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 348–360, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3376>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MACEDO, C. O.; OLIVEIRA, A. C. F.; SILVA, S. M. O Ensino de Geografia por Entre Letras e Canções. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 302–317, 2022.
- MORGON, M. T. **A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- OLIVEIRA, T. F.; KELMAN, C. A.; MAIA, M. V. C. M. Criatividade no Ensino de Geografia para Surdos. Propostas para uma aprendizagem melhor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 63-77, abr./2018.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RIBEIRO, E. Pesquisa Criatividade na Formação do Professor de Geografia. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 17, n. 2, p. 107-116, 2011.
- SALVIANO, D. B. **Aprendendo a ler o mundo de forma dialógica e criativa: a influência do contexto e dos conteúdos de Geografia**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2023.
- SILVA, C. M.; FERREIRA, G. C. Produção de Material Didático: Jogo das Curvas de Nível. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 157-170, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.



# UMA LEITURA DA OBRA “POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO” NO CONTEXTO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL

*Natan Barboza de Oliveira<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Uma obra de caráter científico pode atuar como subsídio de partida da discussão de conteúdos da educação básica? Promoveria uma releitura do conteúdo da forma que se encontra posto no livro didático? A partir destes questionamentos, temos a abertura para a tessitura do conjunto de reflexões que pretendemos estabelecer no decorrer deste ensaio, que objetiva efetuar uma discussão acerca da utilização do livro “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”, como meio de aprofundamento do entendimento do conteúdo da Globalização no contexto do ensino de Geografia dos anos finais do fundamental.

A título de menção, essa obra é do memorável geógrafo e professor Milton Santos, em que ao longo da sua produção estabeleceu o conjunto de críticas frente a esse processo de caráter irreversível e irrevogável na atual sociedade. Apoiando na defesa da emergência da crítica a partir do lugar em relação a ordem do global, trazendo uma perspectiva de leitura de mundo ou de visão da realidade que traga à contraposição entre a dialética do local-global nas rápidas mudanças da realidade socioespacial.

Após esse destaque, o cerne da problemática no modo que se é abordada à globalização no contexto escolar, em específico no material do livro didático, cujo efetua uma discussão ou apresentação de um processo sem aprofundamento dos seus desdobramentos históricos, trazendo uma espécie de periodicidade em formas de fichas, além do desvio das contradições no campo das suas definições, do sentido da cidadania, do multiculturalismo, do cenário geopolítico, da crise socioeconômica e da própria ideia de sustentabilidade.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenador de Área de Ciências Humanas do município de São Vicente do Seridó (PB). E-mail: natanbarboza40@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9123272637166623>.

Nesse sentido, na leitura da Globalização na ótica do pensamento do professor Milton Santos, em específico na obra de foco da nossa sua discussão, nota-se que é de possível delimitação, realização e significação de uma visão à qual se posiciona no horizonte de compreensão da dimensão histórico-espacial, internacional e desigual da sociedade global. E mesmo se encontrando adjetivada de diferentes formas, seja como o cenário da compreensão do espaço-tempo (Harvey, 1992), da supressão do espaço e do tempo (Giddens, 2002) e da liquidação das esferas sociais em suas diversas dimensões (Bauman, 2001).

E por mais que tenha suas diversas contribuições para o processo de análise socioespacial e da própria sociedade, ainda se encontra na esfera das aparências quando se trata da sua leitura no espaço escolar, ou simplesmente uma fábula mesmo quando se tenta trazer críticas.

Deste modo, o posicionamento que se defende no trabalho, não se delinea na perspectiva do campo da abstração, volta-se antes de tudo para um esforço de uma leitura crítica e comparada entre o material didático dos anos finais do ensino fundamental, em específico no público dos 8º e 9º anos e a obra do professor Milton Santos. Assim, projetando indicativos de uma outra perspectiva de se pensar ou direcionar à problematização do conteúdo da Globalização no processo de ensino-e-aprendizagem do aluno, ademais também na própria leitura de cidadania que é dada na atual sociedade global.

Dessa forma, como meio de organização das ideias e consequentemente o seu acompanhamento ao longo dos pontos destacados, foi feita uma divisão da estrutura do ensaio nos seguintes tópicos: a priori uma breve exposição dos procedimentos e concepção epistemológica que adotamos no andamento do trabalho; no segundo momento, segue com o desenvolvimento das reflexões do trabalho, que parte de uma apresentação da obra, prosseguindo com as análises e posteriormente à síntese acerca das possibilidades de abordagem do conteúdo através da leitura da obra; Por último, uma breve pontuação das principais ideias e desafios quando se propõe tal travessia no atual cenário social.

## **PROCEDIMENTOS E MÉTODO**

O exercício reflexivo e de desenvolvimento de uma proposta pedagógica, prossegue na direção do desenvolvimento feito pela mediação de uma abordagem de dimensão qualitativa. Ora, não se pretende trazer análises de amostragem em âmbito de quantificação numérica, no entanto, se volta para mais uma tentativa de pontuar possíveis contribuições da obra *“Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”* do Geógrafo Milton Santos. Logo, como indica Gil (2002), no campo do percurso da pesquisa qualitativa, não apenas se busca entender os processos no contexto social, mas os diferentes

sentidos e repercussões que lhe são atribuídos, e como se modificam nas relações em grupos ou nas próprias mudanças dos sentidos.

O tipo de pesquisa é de dimensão teórica, pois se propõem em analisar uma produção teórica, como forma de rever o seu significado, sua metodologia de produção, contribuição para o entendimento de um determinado conteúdo, das semelhanças com outras produções, das associações teóricas com outros campos de conhecimento e da promoção de outras aberturas de ressignificação do próprio conteúdo (Demo,1995). Assim sendo, não se trata de uma revisão imparcial do conteúdo, mas uma tarefa de encaminhamento que se volta para o empreendimento da análise do conteúdo em suas minúcias de detalhes.

Por complementação, a proposta de trabalho, foi efetuada por quatro etapas procedimentais, essas que sintetizam o movimento de realização do trabalho como o todo. Além de tudo, dando o encaminhamento para o processo de sistematização do trabalho em sua integralidade, assim temos:

A princípio foi feita à problematização da pesquisa, que parte em princípio dos anseios vivenciados em sala de aula, e se soma com recentes releituras da obra selecionada. Assim, favorecendo uma maior maturação das ideias através da organização dos objetivos e da estrutura da proposta de pesquisa.

No outro momento houve à realização da delimitação do material didático pedagógico a ser analisado, sendo posto em contraposição com o livro “*Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*”; após essa atividade se começou a sondar referências bibliográficas correlacionadas com a temática, como meio de subsidiar às análises empregadas.

A terceira etapa do trabalho é voltada para análise do conteúdo do livro, tendo em conta à seleção dos conteúdos nas páginas das unidades temáticas que tratam do conteúdo em questão, seguida em momento posterior para à contraposição diante das reflexões sobre o processo de Globalização no livro do professor Milton Santos.

Na última etapa foi realizada a tarefa de síntese crítica da proposta de trabalho, tendo por produto à elaboração de uma sequência didática, no intuito de trazer outros enfoques e possibilidades de se repensar e ressignificar o conteúdo.

Desta forma, deixar se encaminha para às considerações gerais do trabalho, que trazem o destaque para possíveis metodologias a serem efetuadas nas aulas de geografia, ou mesmo servir de ponto de partir para outras questões referente a problematização de tal conteúdo, sem permanecer em uma noção estanque de absorção de um roteiro, mas de abrir para outras reflexões e análises.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio foi realizado um comparativo da forma que o conteúdo é abordado no material didático e de como este se encontra no texto em sua versão integral na obra “*Por uma Outra Globalização*”. Logo, para essa etapa do andamento do desenvolvimento do trabalho prossegue a partir da seleção dos materiais didáticos de análise (anexos 1), tendo por desdobramento a organização de um quadro com os principais elementos que integram os materiais didáticos, sendo nesse caso os livros do público do oitavo e nono ano, vejamos (Quadro 1).

**Quadro 1 - Materiais Didáticos Utilizados para a Análise do Conteúdo**

<b>Materiais Didáticos Utilizados para a Análise do Conteúdo Acerca da Globalização</b>	
<b>Livro 1</b>	<b>Livro 2</b>
<b>Título do Material Didático/Autor (es):</b> Expedições Geográficas 9º ano, Melhem Adas & Sergio Adas.	<b>Título do Material Didático/Autor (es):</b> Expedições Geográficas 8º ano, Melhem Adas & Sergio Adas
<b>PNLD:</b> 2024-2027 Era Digital, anos finais do ensino fundamental.	<b>PNLD:</b> 2024-2027 Era Digital, anos finais do ensino fundamental.
<b>Unidade Temática do Conteúdo:</b> Unidade 1- Mundo global: origens e desafios	<b>Unidade Temática do Conteúdo:</b> Unidade 3- A ascensão dos Estados Unidos e da China no cenário internacional e os BRICS
<b>Indicativos de Páginas:</b> Da página 12 até a 43.	<b>Indicativo de Páginas:</b> Da página 79 até a 111.

**Fonte:** Organização do Autor.

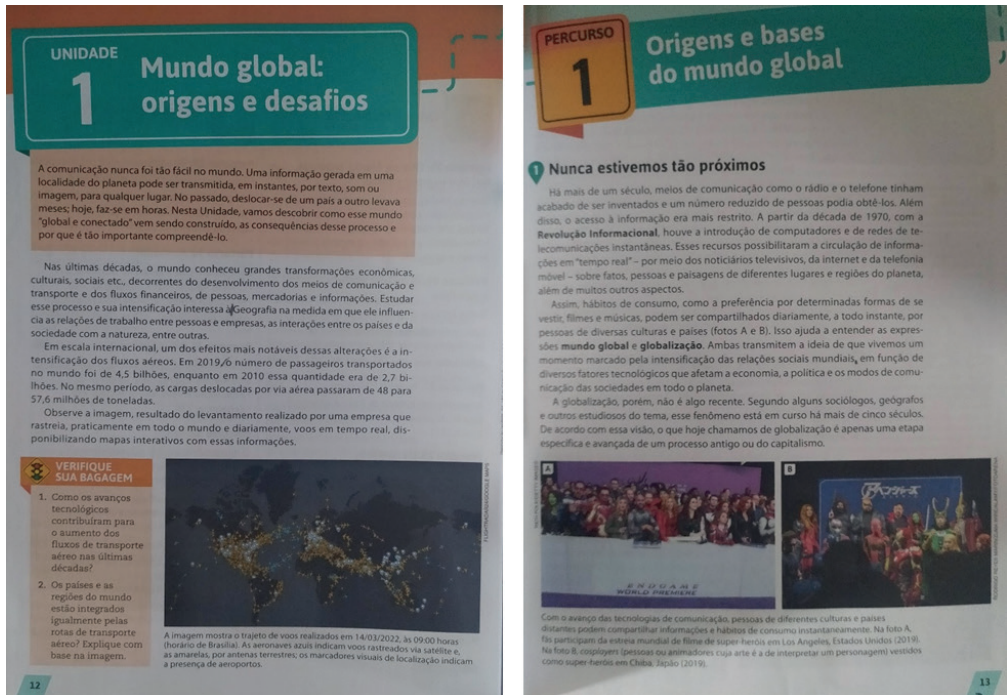
A partir da referência do quadro acima, temos que os conteúdos que integram a unidade temática voltada para reflexão sobre a Globalização, encontra-se no material didático pedagógico com certas suavidades em seu discurso, não trazendo um impacto de problematização do conteúdo, encontrando-se distribuído de modo que se direcionamento de uma narrativa dos acontecimentos geográficos no em cortes do tempo. Enquanto na observação do sumário da obra do professor Milton, nota-se não apenas um esforço didático, mas um acompanhamento das mudanças que partem da análise das condições *reais-e-históricas* que estão postas no cenário globalizado (Anexos 2).

Por esse sentido, indo de encontro como pontuara Corrêa (), que na fase de transição e ascendência por definitivo da sociedade capitalista mundial no final da década de 1990, cria-se uma ideia de globalização, que perde sua potencialidade ao priorizar uma visão de discurso ancorado nas representações imediatas, que se dissociam da trama histórica e das suas repercussões territoriais nos diferentes lugares.

Por prosseguimento, percebe-se que na abertura da apresentação do conteúdo no material didático não traz uma relação tão clara com a dimensão

socioespacial da globalização se prendendo em conotações introdutórias como: dos atuais fluxos de deslocamento através os meios de transportes; ou do destaque para uma conexão de uma rede de intercâmbio e interdependência mundial; do aceleração das transformações tecnológicas e do meio ambiente (termo mais usado), como se encontra expresso na Figura 1.

**Figura 1** - Globalização na Unidade Temática do Livro Didático do 9º Ano do Ensino Fundamental.



**Fonte:** Retirada a partir da obra de ADAS (2022).

Conforme, destaca Octavio Ianni (2007), por vezes às discussões relacionadas a sociedade globalizada é introduzida por adjetivações distintas que focam dimensões específicas, deixando de lado o conjunto complexo que se encontra na base da sociedade em sua contínua modificação.

Em contraste na obra do professor Santos (2001), parte de um outro direcionamento, esclarecendo que ao tratar da situação contemporânea da atual configuração da sociedade mundial é de extrema coesão uma revisão concerne à relação das escalas dos acontecimentos, dos sentidos da participação sócio-cidadã e do posicionamento do Estado na conjuntura das relações internacionais; pontos esses essenciais no questionamento da reprodução da atual conjuntura, e da verificação de como contraposta na realidade do lugar, no contexto dos países que se encontram na balança desigual das forças hegemônicas.

Na caracterização da contextualização do processo de constituição da globalização, nos materiais didáticos, parte de uma perspectiva centrada no acompanhamento dos períodos e pontuais tessituras problemáticas dos desdobramentos de cada período, mas sem trazer uma reflexão do quantum das transformações se acompanham por demandas do capital das suas diversas implicações *multiescalares* (essa forma presente no conteúdo do livro do nono ano); e no oitavo ano, desconsidera a contextualização da ascensão econômica dos países como *EUA, CHINA e os BRICS*, não dando a devida importância acerca das crises macroeconômicas e das suas alternativas que foram projetadas como bases de superação de tais momentos.

No mais é presente ao longo do material um certa mescla entre características geográficas e socioeconômicas e políticas, sem haver uma ligação com o processo de contextualização, mas como se tudo fosse dado em rápidas passagens de períodos da história.

Por outro ângulo, com Santos (2001), não apenas ressalva a importância da periodicidade na apreensão do movimento de formação da sociedade global ou/espço transnacional, mas enfatiza que situar no plano de uma sequência de acontecimentos isolados que se sucedem sem rupturas, contradições e acumulações; e na atual organização, temos que ao estabelecer períodos na análise espacial se atentar em prosseguir na ênfase das mudanças das forma-conteúdos no percurso histórico, que se atrela, desde: às alterações das técnicas de produção; das demandas de reorganização da produção, que se faz com a tirania da informação, financeira e do dinheiro; das modificações das relações entre os lugares.

No tangente aos elementos que caracterizam o atual cenário da sociedade globalizada, em ambos os materiais trazem algumas menções básicas daqueles pontos mais imediatos, seja: o estabelecimento da rede mundial de comunicação e transporte; fluxos de informações e capitais; avanço das empresas transnacionais; logística de produção no sentido de uma fábrica global; criação de blocos econômicos; multiculturalismo; interdependência das relações geopolíticas internacionais; ideário da sociedade do consumo e o discurso frente ao modo social sustentável (sustentabilidade). Nos dois livros didáticos, encontramos esses principais pontos, mesmo que não tão interligados uns aos outros, tendo quebra de ideias ou traz como algo de dimensão serial que apenas vai se sucedido.

Enquanto se voltamos para a análise do texto do professor Milton Santos (2001), notamos que das suas advertências iniciais, parte de um encaminhamento discursivo frente ao entendimento das características principais que definem o atual contexto da sociedade mundial, cujo muito destas são mais fábulas que



apenas se prendem ao imediato da positividade dos seus benefícios; destacando os seguintes fatores que marcam essa nova ordem de organização do espaço geográfico: unicidade das técnicas, convergência dos momentos, cognoscibilidade do mundo e o motor único de produção; aos quais se desdobram em os níveis das tiranias do dinheiro e informação, além das próprias revisões da pobreza (incluída, marginal e estrutural).

Concerne aos indicativos para repensar o futuro do atual cenário da globalização, quando partimos da referência do conteúdo nos materiais didáticos elencados, encontramos mais uma enfoque frente ao uma espécie de natureza espetáculo do fenômeno social (Santos, 2012), que perde em seus níveis de foco às principais problemáticas estruturais que marcam esse processo, ademais os desafios são postos mais como agendas políticas nos diferentes âmbitos, logo tendo por fundo o discurso que se valida no ideal da criticidade sem uma caminho de realização ativa da práxis social (Ianni, 2007).

Na leitura dos indicativos para entrever o andamento do futuro da sociedade no ritmo da transformação da realidade socioespacial globalizada, Santos (1988), fala do risco de trazer visões ou explicações que não acompanham o movimento de transformação do todo concreto, trazendo pressupostos que podem se anular no suceder dos eventos no espaço-tempo; contudo, anos depois Santos (2003), reafirmar essa posicionamento, mas dizendo que ao projetar mudanças para o futuro da sociedade, devemos ter por acompanhamento e/ou atenção uma releitura da história social, analisando os processos que contribuíram para o atual contexto do presente, e de como essas mudanças trazem outros sentidos, heranças e suas transformações conflitantes.

## **INDICATIVOS PARA SE REPENSAR À GLOBALIZAÇÃO EM SALA DE AULA**

No esforço de reflexão e suas diferentes associações empreendidas no movimento de contínuo inter-diálogo comparativo entre o conteúdo do material didático e a obra “Por uma outra Globalização” do Geógrafo e professor Milton Santos, podemos nesta conjuntura, apontar certas direções que podem atuar como possibilidades de se problematizar tal temática no espaço escolar. Na direção de estabelecer um sentido de expansão das dimensões e consequências socioespaciais nos diversos lugares da configuração de uma totalidade territorial transnacionalização (Santos, 2013) ou metaforicamente posta como o mundo em uma fábrica global que atende aos distintos processos da produção.

Com isso, inflando para uma postura que não pincela as formas discursivas e de represa dominante quanto ao entendimento da temática e do seu processo; logo, trazendo rupturas e outras travessias em meio a essa crise da extrema



positividade e encolhimento da tendência crítica que se fecha em um círculo de exposição das informações da problematização.

Por esse sentido, os enfoques que seguem abaixo estão organizados, em uma pesquisa de sequência didática cujo se pretende promover toda uma releitura da problematização da realidade globalizada, e das próprias tensões que são emergidas quando se trata da observação do lugar, em específico quando estamos olhando do lado de cá (da sociedade subdesenvolvido), que é atravessado por uma intensificação amplificada das trocas materiais e informacionais, em um ritmo de mudanças que pouco fora pensando nos dois séculos de ocorrência da primeira e segunda revolução industrial, em que hoje o mundo é mais uma rede de possibilidades, conexões e transformações intimamente interdependentes (Santos, 2013).

## **PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO DE CONTEÚDO**

**Instituição:**

**Disciplina:** Geografia

**Docente:**

**Público alvo:** 8/9 série.

**Tema:** A Globalização e o Espaço Geográfico

**Conteúdos:**

**Habilidades:**

(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.

(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.

(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.

(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

### **Materiais Didático-pedagógicos:**

- Quadro branco
- Pincéis de quadro
- Livro didático
- Textos complementares
- Recursos midiáticos (Tv Smart LED, Data Show e Notebook).
- Materiais cartográficos (Mapa Mundi)
- Globo Terrestre, Anamorfoses entre outros mapas temáticos).

### **Metodologia e procedimentos:**

A metodologia parte de um escopo de dimensão qualitativa, pois diante da temática selecionado como campo de desenvolvimento de uma proposta de reflexão didática e pedagógica, não há como partir simplesmente do plano de uma sondagem numérico acerca do domínio da defina da globalização, da amostragem do percentual daqueles que se depararam com o conteúdo na sua formação básica do quantitativo dos que já vivenciaram benesses diante de tal processo. Ora, estamos voltados para uma proposta que se volta ao movimento de construção da problematização da temática cujo se faz mediante o esforço de uma mediação que traga o objetivo de uma práxis formativa, mas sem perder de elo essa relação local frente ao global, postura essa que se encontra em evidência no decorrer das aulas detalhadas abaixo.

### **Aula 1**

A primeira aula desta temática é projetada mais um momento de conhecer os diferentes sentidos ou elementos do processo da Globalização que estão inseridos nas suas práticas cotidianas, porém, não fazendo uma listagem de imediato ou uma pergunta direta acerca do tema, mas se utilizando das seguintes abordagens:

- A partir de uma fala introdutória propor para cada aluno a efetuação de uma descrição do seu cotidiano de um roteiro do seu cotidiano nas redes sociais digitais, nas suas pesquisas em aplicativos ou mesmo da visualização de filmes e séries em plataformas streaming (*Amazon prime, Netflix* etc.).
- Após essa informação, prosseguir para um momento de explanação coletiva, isto é, de como é a rotina de cada alunado.
- Uma vez feita a socialização, partir para uma reflexão em comum das semelhanças e divergências das rotinas; após essa reflexão mútua, trazer à tona o ponto comum de todas as falas, isto é, interconexão, interdependência e interrelação no cotidiano.

- Diante disso, enfatizar tais aspectos como traço marcante da Globalização da sociedade, assim atendo para as definições postas no livro didático, mas na consonância de trazer outros elementos complementares no livro “*Por uma Outra Globalização*”, principalmente na parte introdutória e o primeiro tópico do capítulo um.

## **Aula 2**

O segundo momento para o desenvolvimento do conteúdo após à apresentação do conteúdo na aula anterior, prossegue na direção de trazer os principais elementos ou características que permitem entender tal contexto de afirmação de uma sociedade globalizada, sem deixar de destacar os limites desta integração. E as diferenciações dos níveis das esferas ou/e dimensões da Globalização como o todo, logo percorrendo:

- Uma sondagem a partir dos tópicos indicativos do livro didático que trazem esses aspectos de um mundo globalizado, sem deixar de pontuar outras características, que se encontram em obras acadêmicas cujo a depender da releitura podem ser usadas em aula, mas no comum é perceptível sua ausência no cotidiano do alunado;
- No posterior momento se volta para o processo de associação com exemplos concretos do campo de domínio dos alunos, como exemplo; ao falarmos que a universalidade da produção, da mercadoria, dos fluxos, dos capitais serem um fato na globalização; precisamos apontar para isso na realidade concreta, sem deixar de considerar a inserção socioespacial do lugar que falamos acerca de tal temática, pois se começa deste ponto o encaminhamento da outra parte da discussão do conteúdo;
- No outro momento é dada uma abertura para outra reflexão, que é o processo de se chegar ao entendimento da disparidade, da perversidade e desigualdade posto na estrutura da Globalização, em que por meio desse exercício de partir do lugar e dele trazer questionamentos, é realizado todo um percurso calçado na reflexão crítica frente ao processo real, não apenas no plano abstrato.

## **Aula 3**

Na terceira etapa ou abordagem é mais uma tarefa de trazer uma outra perspectiva do processo da globalização, isto é, da desconstrução de ser unicamente ou exclusivamente um fenômeno do século XXI, ou simplesmente resultante do fim do período da Guerra Fria, como é posto em muitos materiais didáticos, partimos na tentativa de trabalhar o campo da ideia de periodização do processo e seus reflexos a organização do espaço mundial, como foi afetando o próprio desenvolvimento das atividades locais.

- A princípio é dada na aula uma provação que segue nessa linha tênue de se perguntar: A globalização é algo novo ou antigo? Como podemos situá-la na história? Assim, pode-se através de um mapa mental trazer em uma espécie de linha do tempo os principais processos de caracterização dessa redução das escalas das distâncias, como uma forma de trazer um panorama mais geral.
- O segundo passo ou orientação feita o processo de destaque em mapa mental, pode ser pensado numa aula colaborativa, que traga consigo outros professores para se trabalhar essa questão de entendimento das fases da globalização, ou mesmo dos diferentes períodos que da Idade Moderna e Contemporânea, quando se faz uma associação com o campo de conhecimento da História.
- No outro ponto é possível trazer o uso de propostas de trabalhos, trazendo em uma divisão de grupos o processo de se trabalhar os diferentes períodos, contando com a mediação do docente na orientação de produção do trabalho e da própria organização das informações a serem apresentadas.

#### **Aula 4**

O quarto momento é mais uma síntese do conteúdos trabalhados, pois se trata do uso de produções midiáticos para trazer essa reflexão para o aluando, em que o docente pode utilizar de um documentário que retrate essa discussão, um bom exemplo é o “*O mundo visto do lado de cá*”, que se encontra disponível no seguinte link: [https://youtu.be/-UUB5DW\\_mnM?si=6dbkW4nkhKXeVtV4](https://youtu.be/-UUB5DW_mnM?si=6dbkW4nkhKXeVtV4). Ou mesmo trazer outras produções de filmes e mesmo episódios de séries, que retratam essa perspectiva da globalização e da própria sociedade do consumo, da informatização ou mesmo das redes; após esse recurso posto em sala, pode-se promover o ato de uma resenha crítica ou mesmo um círculo de diálogo entre os alunos trazendo pontos, contrapontos e curiosidades.

#### **Aula 5**

O processo de finalização da abordagem do conteúdo pode ser dado através do incentivo de se desenvolver atividades com produção concreta, ou seja, fica em aberto ao docente propiciar em colaboração com os alunos uma produção que paute o cerne do entendimento da globalização enquanto resultado da organização da produção da sociedade. Assim sendo, podendo se sugerir, que seja feito em sala, desde:

- Apresentação por murais informativos, que contemplem o movimento de formação da sociedade global, ou de críticas frente a esse processo em escala mundial.
- Desenvolvimento de maquetes, que tragam reflexões sobre os diferentes tipos estágios ou formas de se vivenciar a globalização;

- Produção de seminários temáticos com turmas do mesmo público alvo, havendo mediação de professores na desenrolar do seminário;
- O desenvolvimento de uma adaptação de um júri simulado, no intuito de trazer os contrapontos entre a defesa do atual processo de globalização e a sua crítica em meio a reprodução da sociedade.

### **Avaliação da Aprendizagem**

O processo de avaliação é feito de modo gradativo, não se busca trazer unicamente uma única estratégia avaliativa, ou mesmo ao fim de todos esses procedimentos adotados e desenvolvidos aplicar uma prova em sentido stricto sensu. Ou seja, da aplicabilidade com perguntas objetivas para o preenchimento de um gabarito, e desta ação ter o resultado de uma quantificação como sinônimo de desempenho e da aprendizagem.

Nesse viés, partindo de uma ótica do entendimento alicerçado na avaliação como meio de direcionamento de compreensão da aprendizagem em suas relações diversas, destacamos a necessidade de se ater, desde: a sondagem do conteúdo; do envolvimento do alunado na dinâmica das aulas; da verificação do modo de execução das propostas de trabalho em sala; a revisão quanto a significação dos objetivos propostos nas distintas atividades; o encaminhamento para o processo de sintetização do conteúdo como o todo e a realização da apreensão geral dos procedimentos utilizados em sala de aula.

### **REFERÊNCIAS:**

ADAS, M. **Expedições Geográficas: 8º Ano**. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2022.

ADAS, M. **Expedições Geográficas: 9º Ano**. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2022.

### **Textos complementares**

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

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, é importante destacar que a reflexão desenvolvida no referente trabalho, não se faz mediante um processo de solução quanto ao entendimento do conteúdo da “Globalização” ou de uma visão de modelo ideal de sequência didática. Na verdade, propõem-se trazer uma abertura de se repensar outras possibilidades de desenvolvimento da temática em sala de aula, principalmente trazendo uma aproximação do livro didático com outros subsídios teóricos/metodológicos (o caso do uso da obra *Por uma Outra Globalização*), que permitem ampliar à compreensão e à dinamização do ensino e aprendizagem em sala de aula, não necessariamente ficando no plano da abstração.

Ademais, também contribui no sentido de quebra da limitação do conteúdo unicamente centrado no material didático, além de enfatizar a necessidade de revisão dos conteúdos curriculares, pois, na medida que há a realização da análise, da contraposição dos conteúdos e da seleção de novas releituras se pode projetar outros direcionamentos de interpretação e mediação no processo de aprendizagem.

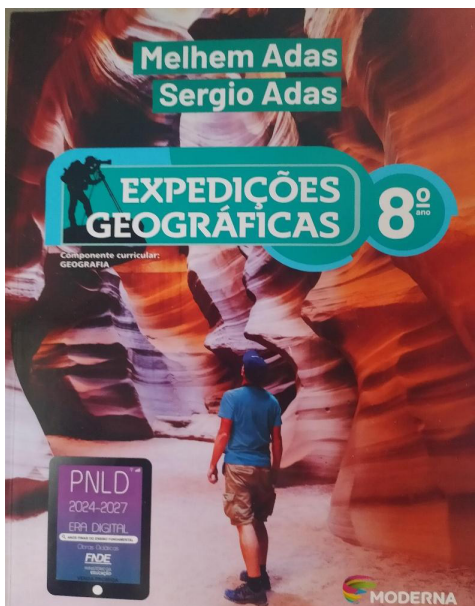
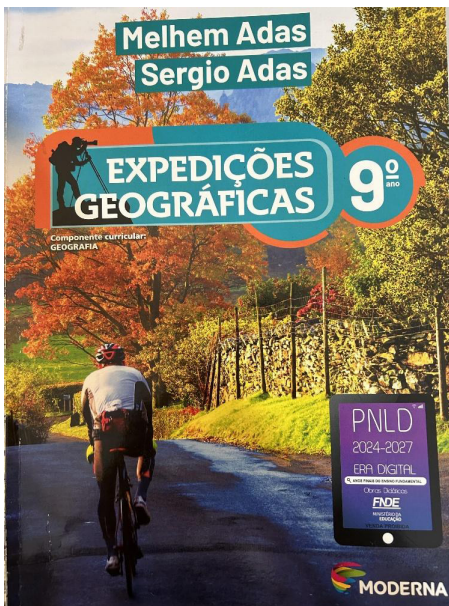
Logo, permitindo o encaminhamento tanto de uma reflexão do sentido do conteúdo, do seu significado no livro didático e das possibilidades de promoção de outras práticas para a significação do conteúdo em questão.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- IANNI, O. **Teoria da Globalização**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2012.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.



## ANEXO I

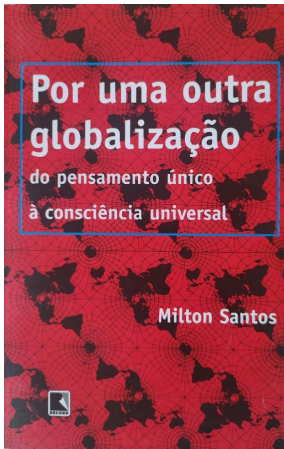


SUMÁRIO	
<b>UNIDADE 1</b>	<b>Mundo global: origens e desafios, 12</b>
1	<b>Percurso 1.</b> Origens e bases do mundo global 13
	Nunca estaremos tão próximos. 13 • Como tudo começou: as economias-mundo. 14 • As quatro fases da globalização. 14 • Transportes e telecomunicações: os motores tecnológicos da globalização. 16
	<b>Rotas e encontros</b> – Indígenas dominam novas tecnologias e ampliam defesa de seus territórios. 18
	<b>Percurso 2.</b> Economia global: transnacionais e trabalho 19
	Fluxos de mercadorias: o comércio global desigual. 19 • A fábrica global. 21
	<b>Mochila de ferramentas</b> – Como interpretar um mapa de fluxos 25
	<b>Atividades dos percursos 1 e 2</b> 26
	<b>Percurso 3.</b> Consumo e cultura globalizada 27
	Shopping center: uma das formas geográficas do período atual. 29 • O consumo e a cultura globalizada. 30
	<b>Percurso 4.</b> Globalização e meio ambiente 33
	Os debates internacionais sobre meio ambiente. 33 • Principais problemas ambientais do século XXI. 34 • A pegada ecológica. 38
	<b>Atividades dos percursos 3 e 4</b> 40
	<b>Desembarque em outros idiomas</b> – Chris Jordan: Geografia, Arte e consumo 42
	<b>Atividades dos percursos 7 e 8</b> 71
<b>UNIDADE 2</b>	<b>Sociedade urbano-industrial, recursos naturais e fontes de energia, 44</b>
5	<b>Percurso 5.</b> Um mundo urbano 45
	O processo de urbanização. 45 • O crescimento da população urbana. 45 • Cidades e hábitos de consumo mundializados. 46 • Transformações da produção agropecuária e urbanização da 47 • Urbanização e capital financeiro. 48
	<b>Percurso 6.</b> Sociedade urbano-industrial e a importância da agropecuária 49
	Crescimento da produção agropecuária. 49 • As commodities. 50 • Desigualdade mundial de acesso a alimentos. 52 • A Agricultura urbana. 53
	<b>Cruzando saberes</b> – Direito humano à alimentação adequada e soberania alimentar. 54
	<b>Atividades dos percursos 5 e 6</b> 55
	<b>Percurso 7.</b> Sociedade urbano-industrial e fontes de energia 57
	Da lenha à energia termoeletrica e às fontes alternativas de energia. 57 • Fontes de Combustíveis fósseis. 57 • Energia elétrica. 61 • Energia nuclear. 63
	<b>Mochila de ferramentas</b> – Aprendendo a fazer uma pesquisa de revisão bibliográfica. 64
	<b>Outras fontes renováveis de energia.</b> 65
	<b>Percurso 8.</b> Sociedade urbano-industrial, matriz energética e matérias-primas 67
	Matriz energética mundial. 67 • Matérias primas e recursos naturais. 68 • Cadeias de inovação: recursos naturais e matérias-primas. 69
	<b>Cruzando saberes</b> – Fontes de energia eólica e solar em expansão 70
	<b>Atividades dos percursos 7 e 8</b> 71

<b>UNIDADE 3</b>	<b>A ascensão dos Estados Unidos e da China no cenário internacional e os BRICS, 79</b>
9	<b>Percurso 9.</b> A ascensão dos Estados Unidos no cenário internacional 80
	Estados Unidos: localização e divisão administrativa. 80 • Os antecedentes da formação da grande potência. 81
	<b>Cruzando saberes</b> – A América Latina e o seu desenvolvimento financiado por Estados Unidos e China 85
	<b>Percurso 10.</b> A ascensão da China no cenário internacional 86
	China: localização e divisão administrativa. 86 • China: da dominação estrangeira ao socialismo e à abertura da economia. 86 • China: potência do século XXI? 89 • Relações China-Estados Unidos e China-Brasil. 90
	<b>Atividades dos percursos 9 e 10</b> 92
	<b>Percurso 11.</b> Os BRICS e o comércio internacional 94
	O que são os BRICS? 94 • BRICS: aspectos demográficos e indicadores socioeconômicos. 95 • Padrões econômicos de produção e distribuição. 96
	<b>Percurso 12.</b> Distribuição da indústria e os capitais estadunidense e chinês no mundo e no Brasil 100
	A indústria e seus fatores locais. 100 • Concentração industrial e fatores locais tradicionais. 100 • Dispersão espacial da indústria no mundo e no Brasil. 102
	<b>Cruzando saberes</b> – Indústria 4.0 e reconfiguração produtiva 106
	Os capitais estadunidense e chinês no mundo e no Brasil. 107
	<b>Atividades dos percursos 11 e 12</b> 110
<b>UNIDADE 4</b>	<b>América: regionalizações, meio natural e países desenvolvidos, 112</b>
13	<b>Percurso 13.</b> América: regionalizações, meios naturais e povos 113
	Área territorial e posição geográfica. 113 • Regionalizações. 113 • Meios naturais da América e os "rios voadores". 116 • A questão da água na América Latina. 121 • América: vegetação nativa ou original e relações com o clima. 123 • América: povos e paisagens. 126
	<b>Percurso 14.</b> Estados Unidos: potência econômica 128
	O maior produtor, o maior consumidor. 128 • Um gigante na agropecuária. 128 • O espaço urbano-industrial. 130
	<b>Cruzando saberes</b> – As indústrias maquiadoras 132
	<b>Mochila de ferramentas</b> – Como ler e compreender um texto 133
	<b>Atividades dos percursos 13 e 14</b> 134
	<b>Percurso 15.</b> Estados Unidos: população e megalópoles 136
	A distribuição da população no vasto território. 136 • Espaço urbano: as megalópoles. 137 • Estados Unidos: a imigração. 139
	<b>Percurso 16.</b> Canadá: economia integrada ao USMCA 144
	A População canadense. 145 • Panorama econômico do Canadá. 147
	<b>Atividades dos percursos 15 e 16</b> 150
	<b>Caminhos digitais</b> – Privacidade e espionagem na internet 152



ANEXO II



Sumário

Prefácio 11

**I INTRODUÇÃO GERAL 17**

1. O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade 17  
O mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula 18  
O mundo como é: a globalização como perversidade 19  
O mundo como pode ser: uma outra globalização 20

**II À PRODUÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO 23**

Introdução 23

2. A unicidade têmica 24

3. A convergência dos momentos 27

4. O motor único 29

MILTON SANTOS

5. A cognoscibilidade do planeta 31

6. Um período que é uma crise 33

**III UMA GLOBALIZAÇÃO PERVERSA 37**

Introdução 37

7. A tirania da informação e do dinheiro e o atual sistema ideológico 38  
A violência da informação 38  
Fábulas 40  
A violência do dinheiro 43  
As percepções fragmentadas e o discurso único do "mundo" 44

8. Competitividade, consumo, confusão dos espíritos, globalizarismo 46  
A competitividade e a ausência de compaixão 46  
O consumo e seu desajustamento 48  
A informação totalitária e a confusão dos espíritos 50  
Do imperialismo ao mundo de hoje 51  
Globalizarismo e qualitarismo 53

9. A violência estrutural e a perversidade sistêmica 55  
O dinheiro em estado puro 56  
A competitividade em estado puro 57  
A potência em estado puro 58  
A perversidade sistêmica 58

10. Da política dos Estados à política das empresas 61  
Sistemas técnicos, sistemas filosóficos 62  
Tecnocracia, globalização e história sem sentido 64  
As empresas globais e a morte da política 67

POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO 7

11. Em meio século, três definições da pobreza 69  
A pobreza "incluída" 70  
A marginalidade 70  
A pobreza estrutural globalizada 72  
O papel dos intelectuais 74

12. O que fazer com a soberania 76

**IV O TERRITÓRIO DO DINHEIRO E DA FRAGMENTAÇÃO 79**

Introdução 79

13. O espaço geográfico: compartimentação e fragmentação 80  
A compartimentação: passado e presente 82  
Rapidez, fluidez, fragmentação 83  
Competitividade versus solidariedade 85

14. A agricultura científica globalizada e a alienação do território 88  
A demanda externa de racionalidade 89  
A cidade do campo 91

15. Compartimentação e fragmentação do espaço: o caso do Brasil 92  
O papel das lógicas exógenas 92  
As dialéticas endógenas 94

16. O território do dinheiro 96  
Definições 96  
O dinheiro e o território: situações históricas 97  
Metamorfoses das duas categorias ao longo do tempo 98  
O dinheiro da globalização 100  
Situações regionais 102

MILTON SANTOS

8

Éticos do dinheiro global 104  
Epi logos 104

17. Verticalidades e horizontalidades 105  
As verticalidades 105  
As horizontalidades 108  
A busca de um sentido 111

18. A esquizofrenia do espaço 112  
Ser cidadão num lugar 113  
O cotidiano e o território 114  
Uma pedagogia da existência 116

**V LIMITES À GLOBALIZAÇÃO PERVERSA 117**

Introdução 117

19. A variável ascendente 118

20. Os limites da racionalidade dominante 120

21. O imaginário da velocidade 121  
Velocidade: técnica e poder 122  
Do relógio despótico às temporalidades divergentes 124

22. Just-in-time versus o cotidiano 126

23. Um emaranhado de técnicas: o reino do artifício e da escassez 127  
Do artifício à escassez 128  
Da escassez ao emaranhamento 130

POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO 9

24. Papel das pobres na produção do presente e do futuro 132

25. A metamorfose das classes médias 134  
A idade de ouro 135  
As escassez chega às classes médias 137  
Um dado novo na política 139

**VI A TRANSIÇÃO EM MARCHA 141**

Introdução 141

26. Cultura popular, período popular 142  
Cultura de massas, cultura popular 143  
As condições empíricas da transição 145  
A precedência do homem e o período popular 147

27. A centralidade da periferia 149  
Limites à cooperação 149  
O desafio ao Sul 151

28. A nação ativa, a nação passiva 154  
O caso do projeto nacional 155  
Alimentação da nação ativa 155  
Consolidação e ruptura da nação passiva 157

29. A globalização atual não é irreversível 159  
A dissolução das ideologias 159  
A persistência da utopia 160  
Outros usos possíveis para as técnicas atuais 163  
Geografia e aceleração da história 165  
Um novo mundo possível 167

MILTON SANTOS

10

30. A história apenas começa 170  
A humanidade como um bloco revolucionário 170  
A nova consciência de ser mundo 172  
A grande mutação contemporânea 173

# O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

*Bárbara Oliveira de Moraes<sup>1</sup>*

*Ellen Bilheiro Bragança Wittman<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino da Geografia tanto na educação básica quanto no ensino superior, têm se consolidado como um tema de destaque nos debates contemporâneos, especialmente quando relacionadas às questões didáticas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem (Landim Neto; Barbosa, 2010; Da Silva, 2021). Essas discussões ganham ainda mais relevância quando alinhadas à legislação que aborda as temáticas étnico-raciais, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e críticas, em consonância a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em instituições de educação básica, sejam elas públicas ou privadas (Santos, 2010; Santos, 2019).

Fruto de lutas e reivindicações de movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro no século XX, que destacou a necessidade de (re)conhecer o Brasil por meio de iniciativas que valorizassem a história e a cultura afro-brasileira (Brasil, 2003), observa-se um diálogo direto com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que por sua vez, organiza o currículo nacional e orienta a atuação das escolas e sistemas de ensino no país (Brasil, 1996). Com a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, o debate foi ampliado para incluir as perspectivas indígenas, reconhecendo a relevância dos povos originários na formação e no desenvolvimento do Brasil, reafirmando a necessidade de uma abordagem

---

1 Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestra em Práticas em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciada em Geografia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Socioambientais e Comunitários. E-mail: bomorais@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1459514405004604>.

2 Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestra em Práticas em Desenvolvimento Sustentável (UFRRJ). Licenciada e Bacharel em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: [ellenbilheiro@ufrj.br](mailto:ellenbilheiro@ufrj.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/442638775047712>.

educativa que valorize as contribuições dos diferentes grupos étnicos para a sociedade brasileira (Brasil, 2008).

Estudos anteriores apontam que a Geografia oferece amplas possibilidades para a (re)construção da história, considerando a pluralidade de grupos sociais, culturais e étnicos, ao passo em que a configuração do espaço geográfico não é neutro; pelo contrário, é atravessado por relações de poder, desigualdades, corpos, territórios e, sobretudo, resistências (De Albuquerque, 2010; Miranda, 2010; Miranda, 2017; Haesbaert, 2020; Dos Santos, 2021; Carneiro, 2022; Souza, 2023; Carlos, 2024). Nesse sentido, enquanto área de conhecimento, a Geografia desempenha um papel fundamental ao permitir a análise de como a sociedade constrói e organiza o espaço geográfico e, a formação inicial e continuada de docentes<sup>3</sup> no âmbito da Geografia emerge, portanto, como um pilar fundamental para a implementação de práticas pedagógicas que promovam e valorizem a diversidade étnico-racial no Brasil, em conformidade com os dispositivos legais vigentes.

A esse respeito, salientamos que a lei nº 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica em todo o território nacional, representando um marco no reconhecimento da importância de abordarmos as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, bem como na valorização da diversidade étnico-racial (Brasil, 2003). Além disso, reforça a necessidade de se problematizar as desigualdades históricas e sociais que resultam do racismo estrutural (Marques; Fonseca, 2020).

No campo da Geografia, essa obrigatoriedade exige que o ensino se volte para a análise crítica das territorialidades, das dinâmicas socioespaciais e das relações de poder que moldam o espaço geográfico brasileiro. Desse modo, explorar temas como a diáspora africana, a territorialização das comunidades quilombolas e os impactos do racismo ambiental, bem como em ressignificar a narrativa espacial a partir de perspectivas inclusivas e decoloniais, se apresenta como um compromisso ético-político-pedagógico indispensável. Ainda que a aplicação da Lei nº 10.639/03 apresente desafios significativos, especialmente no que se refere à formação de docentes, identificamos que sua implementação constitui um caminho essencial para a desconstrução de narrativas hegemônicas e para a valorização da pluralidade cultural brasileira.

Muitos docentes não recebem, em sua formação inicial, um preparo adequado para abordar essas temáticas de maneira crítica e interdisciplinar. Em

3 Optamos pelo uso dos termos “docente” e “formação docente em Geografia” por compreender que as palavras “professor” e “professora” carregam uma divisão de gênero. O emprego do vocábulo “docente” e do conceito de “docência”, por sua vez, promove uma abordagem mais inclusiva e integradora, evitando categorizações baseadas em gênero e abrangendo de forma equitativa os profissionais da educação.

muitos currículos, principalmente no Ensino à Distância (EAD), a disciplina é oferecida como optativa, o que não propicia o contato e aproximações com a temática. O cenário atual, principalmente quando tratamos do currículo em nível de graduação em instituições de ensino privado, sobretudo a distância, evidencia a necessidade de uma formação continuada que contemple os conteúdos históricos, culturais e geográficos de forma obrigatória, para que sejam fornecidas ferramentas teóricas e metodológicas que possibilitem a promoção de uma educação antirracista e alinhada aos princípios da justiça social.

Diante disso, é imprescindível questionar como e em que condições o ensino de Geografia nos cursos de licenciatura tem incorporado - ou negligenciado - práticas pedagógicas que desafiem narrativas eurocêntricas e valorizem os saberes e experiências dos povos africanos e afro-brasileiros. Compreender as lacunas nesse processo é essencial para propor caminhos que problematizem o papel da Geografia enquanto campo do saber. Baseando-nos em Luz Neto (2021), que indaga os rumos do Ensino de Geografia no contexto da reforma do Ensino Médio e da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletimos em como o ensino da Geografia pode contribuir para a formação de uma sociedade mais consciente de suas raízes históricas, mais crítica em relação às desigualdades e mais comprometida com a transformação social, se na formação docente for negado o espaço para uma abordagem crítica e inclusiva das relações étnico-raciais.

Entendemos que esse movimento deve começar na universidade, no espaço de formação inicial, onde futuros docentes precisam ser incentivados a desenvolver uma postura crítica e sensível às relações étnico-raciais. É nesse ambiente que se torna possível promover o acesso ao conhecimento sobre o contexto sócio-histórico e cultural do Brasil, revisitando as questões históricas que moldaram o país. Isso implica desconstruir o mito de uma nação racialmente democrática e harmônica, ao mesmo tempo em que se evidenciam as hierarquias, estruturas e disputas de poder que permeiam a formação da sociedade brasileira.

A partir dessas reflexões, propomos neste ensaio um debate que emerge da vivência acadêmica durante a formação em licenciatura em Geografia em uma instituição privada, na modalidade de distância. Nesse contexto, destacamos a disciplina Diversidade Étnico-Cultural, ofertada como optativa no 4º semestre. Assim, nos perguntamos: como a oferta de uma disciplina intitulada Diversidade Étnico-Cultural, ao invés de Diversidade Étnico-Racial, impacta a formação inicial docente em Geografia em uma universidade privada na modalidade a distância, especialmente ao observarmos o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08?

Nosso objetivo geral é investigar os impactos da nomenclatura Diversidade Étnico-Cultural no foco e na abordagem das relações étnico-raciais na formação inicial de docentes de Geografia nesse contexto. Para alcançá-lo, estabelecemos

os seguintes objetivos específicos: i) Investigar o conteúdo programático da disciplina Diversidade Étnico-Cultural para identificar se e como as relações étnico-raciais são abordadas; ii) Debater o papel do currículo na formação em Geografia; e, iii) Descrever as atividades propostas no âmbito da disciplina, avaliando como elas possibilitam, ou não, o desenvolvimento de uma abordagem crítica e antirracista.

O artigo está estruturado em seis seções, com a introdução como a primeira, onde são apresentados o tema, os objetivos e a justificativa do estudo. A segunda seção descreve a metodologia adotada, detalhando os procedimentos bibliográficos e documentais utilizados. Em seguida, discutimos a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e sua relevância para a formação docente em Geografia. Na quarta seção, abordamos a respeito do papel do currículo na formação docente em Geografia e suas implicações epistemológicas. Em seguida, apresentamos os principais achados sobre o Conteúdo programático da disciplina Diversidade Étnico-Cultural, em que descrevemos as atividades propostas, avaliando sua potencialidade para promover, ou não, o desenvolvimento de uma abordagem crítica e antirracista. Na última seção, apresentamos as considerações finais, sintetizando as reflexões e indicando caminhos para o avanço das discussões, seguidas das referências utilizadas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, tendo em vista que possui como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o máximo de informações já produzidas sobre o assunto investigado (Lakatos; Marconi, 2010). A pesquisa quanto aos seus fins tem caráter qualitativo, por levar em consideração os “processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais” (Minayo, 2006, p. 23), e o estudo bibliográfico foi construído conforme pesquisas e leituras sobre o tema em questão, a partir de artigos, dissertações, monografias, teses, livros, revistas, entre outros, que possibilitaram o enriquecimento do texto.

A partir de outras produções a respeito dos temas que atravessam a proposta do ensaio, trouxemos um compilado de leituras e contribuições teóricas que fundamentam a área e oferecem subsídios para a análise crítica do ensino de Geografia. Nosso objetivo em utilizá-las foi de propor uma discussão sobre essa temática, reconhecendo que as questões aqui abordadas e as proposições apresentadas não têm caráter conclusivo, nem pretendem oferecer respostas definitivas às demandas da área. No entanto, elas abrem caminhos para novas perspectivas e debates, ampliando o entendimento sobre os desafios e possibilidades no ensino de Geografia.

De acordo com Gil (2008), embora a pesquisa bibliográfica e a documental compartilhem semelhanças, distinguem-se principalmente pela natureza das fontes utilizadas. A pesquisa bibliográfica baseia-se predominantemente em obras publicadas e analisadas por outros autores, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais originais que ainda não foram completamente analisados ou interpretados (Gil, 2008).

No tocante a pesquisa documental que realizamos, uma vez que esta “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 60), buscamos oferecer uma reflexão que amplie a compreensão sobre os desafios envolvidos na formação inicial em Geografia, especialmente em um contexto de crescimento do ensino a distância. Afinal, o trabalho docente, em qualquer nível de ensino, exige da docência o exercício contínuo de questionar “por que, o que e como se ensinar”. No contexto do currículo da universidade pesquisada, em que foi realizada a licenciatura, a oferta de uma disciplina com o título Diversidade Étnico-Cultural, ao invés de Diversidade Étnico-Racial, levanta questionamentos sobre o foco dado à temática na formação docente.

Quanto à análise e discussão dos materiais coletados, optou-se por adotar o referencial teórico-metodológico preconizado por Gutierrez e Minayo (2010), pois é uma abordagem fundamentada em uma perspectiva hermenêutico-dialética, que assume uma postura interpretativa aliando a análise crítica às discussões teóricas. Com isso, é possível considerar contradições, aproximações e distanciamentos entre os diversos aportes teóricos utilizados, promovendo uma revisão criteriosa e aprofundada das questões em análise.

### ***Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Formação Docente em Geografia***

O Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas estabelece as bases para uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial no Brasil, definindo como objetivo central a promoção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que sensibilizem os cidadãos sobre a pluralidade étnico-racial do país. Há como proposta, a busca na formação de indivíduos capazes de interagir e colaborar para objetivos comuns, garantindo o respeito aos direitos legais e a valorização das identidades culturais e étnicas de todos os grupos sociais (Brasil, 2004).

A diretriz também enfatiza a necessidade de construir uma convivência democrática, em que o respeito à diversidade seja um pilar fundamental para consolidar a democracia brasileira. Em outras palavras, trata-se de um esforço



educativo para desconstruir preconceitos, combater o racismo e promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa, reconhecendo as contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros (Marques; Fonseca, 2020; Azevedo *et al.*, 2023).

Desse modo, a incorporação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ensino de Geografia, especialmente na formação docente em cursos de licenciatura, constitui uma oportunidade para repensarmos as práticas pedagógicas, com vistas à promoção de uma educação inclusiva e antirracista. A Geografia, enquanto campo do saber voltado à análise das relações entre sociedade e espaço, apresenta-se como um terreno fértil para discutir como as dinâmicas socioespaciais reproduzem ou resistem às desigualdades raciais, culturais e sociais (De Albuquerque, 2010; Haesbaert, 2020).

Para Gomes (2010), não é possível construir uma sociedade democrática sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto a diferentes grupos étnico-raciais. Portanto, ao inserir a história, a cultura e as contribuições das populações negras e indígenas em um espaço não subalternizado no currículo escolar é um ato de justiça, igualdade e reparação. Contudo, Azevedo *et al.* (2023) demonstram que apesar do avanço representado pelas leis, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos, sendo frequentemente tímida ou fragmentada, pois a dificuldade está relacionada à ausência de uma formação inicial sólida para docentes, essencial para que eles sejam capazes de abordar as relações étnico-raciais de maneira crítica, acessível e sensível às demandas desses grupos.

Ainda que no âmbito de outra licenciatura, no caso da matemática, Dos Santos; Araújo (2022) alertam-nos que a formação inicial insuficiente compromete a capacidade de docentes de implementarem práticas pedagógicas que transcendam a mera inclusão de conteúdos, alcançando uma abordagem que efetivamente reconheça e valorize as contribuições históricas, culturais e sociais de grupos majoritariamente silenciado. Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais, tal como prevista pelas leis, não deve ser vista como um apêndice curricular ou um conjunto de conteúdos a serem cumpridos formalmente, mas como uma abordagem que permeia todas as dimensões do processo educativo (Miranda, 2017; Dos Santos, 2021; Dos Santos; Araújo, 2022).



## **O PAPEL DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS**

O currículo é mais do que um instrumento de organização do conhecimento, pois possui uma dimensão política intrínseca a ele (Monteiro; Santos; Barduni Filho, 2020). Para além de um conjunto de conteúdos, é também um espaço de afirmação das identidades diversas e de combate às desigualdades sociais e culturais. De acordo com De Jesus; Souza (2024), torna-se essencial desconstruir os currículos, especialmente na formação inicial de docentes da área de Geografia, a partir de uma perspectiva anticolonial.

Em um país como o Brasil, profundamente marcado por desigualdades étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) avançam ao propor uma abordagem educativa que vai além do simples domínio de conteúdos escolares, pois exigem uma compreensão aprofundada das relações sociais, dos processos de construção de identidades e dos sistemas de reconhecimento presentes na sociedade brasileira. As DCNERER buscam desafiar as narrativas históricas hegemônicas e, ao mesmo tempo, reconhecer os múltiplos pertencimentos étnico-raciais que compõem a diversidade do país. Dessa forma, estabelecem, ainda que teoricamente, um compromisso com a promoção de uma educação inclusiva e crítica, fundamentada no respeito à diversidade como um valor positivo (Brasil, 2004).

As novas diretrizes para a formação docente enfatizam competências socioemocionais e técnicas alinhadas à BNCC, como o domínio da norma culta, metodologias inovadoras e o uso de linguagens digitais, mas não abordam explicitamente a necessidade de enfrentar o racismo ou trabalhar as relações étnico-raciais de maneira crítica. Isso limita o alcance das práticas pedagógicas e reduz a docência a aspectos técnicos, desconsiderando as questões sociais mais amplas que afetam a educação.

A esse respeito, a pesquisa de Azevedo *et al.* (2023) revelou que a EREER frequentemente ocupa um lugar subalterno nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Tem-se uma marginalização que reflete uma dificuldade em integrar de forma efetiva e transversal as questões étnico-raciais no âmbito acadêmico, pois há cursos em que a EREER é tratada de maneira superficial nos currículos e PPCs, limitando-se a abordagens genéricas que não promovem reflexões críticas sobre a diversidade étnico-racial existente no Brasil (Costa, 2017; Silva, 2020; Azevedo *et al.*, 2023).

Fiori (2013) acrescenta que a organização dos currículos e práticas de formação docente em Geografia também é influenciada por fatores como a formação e dinâmica territorial do Brasil, o tipo de Instituição de Ensino

Superior (IES) e a modalidade de ensino. O Brasil, com sua vasta extensão territorial e diversidade regional, apresenta desafios únicos para a oferta de cursos de licenciatura, especialmente nas regiões interiorizadas. A necessidade de adaptar a formação para a docência às especificidades locais - considerando aspectos socioeconômicos, culturais e ambientais - torna-se um ponto central na formação em Geografia. Essa adaptação, no entanto, varia de acordo com o perfil das instituições e as condições de ensino.

Enquanto instituições públicas, como universidades federais e estaduais, tendem a ajustar seus currículos às demandas regionais e a desenvolver projetos de extensão voltados para as comunidades locais, instituições privadas, frequentemente limitadas por questões financeiras, oferecem currículos mais genéricos, que muitas vezes não dialogam com as especificidades regionais (Fiori, 2013). A modalidade de ensino também exerce influência: cursos presenciais enfrentam desafios estruturais e logísticos, enquanto os cursos EaD oferecem flexibilidade, mas carecem de práticas pedagógicas que requerem interação direta, como saídas de campo e atividades práticas essenciais à formação geográfica.

Levando em conta essas condições, observa-se que muitos currículos ainda se limitam a conteúdos genéricos, sem abordar de forma efetiva as especificidades necessárias para enfrentar as desigualdades raciais e culturais. Nesse contexto, no tópico a seguir, analisaremos como a oferta de uma disciplina optativa reflete essa abordagem genérica, falhando em atender plenamente às diretrizes previstas na EREER.

## **ENTRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL E A NEGLIGÊNCIA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Para compreender como a temática da diversidade étnico-racial é tratada na formação inicial de docentes de Geografia em uma IES privada que oferta o curso na modalidade EAD, analisamos o conteúdo programático e as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina “Diversidade Étnico-Cultural”. O curso, com nota 3 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), possui duração de 8 semestres (4 anos), e a referida disciplina é ofertada como optativa, com carga horária de 80 horas.

Realizamos um levantamento do currículo ofertado, abrangendo as disciplinas obrigatórias e optativas do curso, com o objetivo de identificar em que medida as atividades propostas dialogam com os preceitos legais das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, pois são legislações que têm como finalidade assegurar uma educação antirracista, crítica e inclusiva.

No entanto, ao não identificarmos disciplinas com conteúdo explicitamente voltados para essas temáticas, concentramos nossa análise nos objetivos, bases

teórico-metodológicas e atividades propostas pela disciplina “Diversidade Étnico-Cultural”.

A seguir, na Tabela 1, apresentamos os principais aspectos abordados na disciplina, com foco em seu conteúdo teórico, objetivos, atividades práticas e critérios avaliativos. A partir dessa análise, discutiremos as potencialidades e limitações dessa abordagem no contexto da formação docente em Geografia, considerando que a formação inicial e continuada de professores é fundamental para uma implementação efetiva da legislação. Sem uma formação adequada sobre a temática, docentes correm o risco de aplicá-la de forma equivocada ou até mesmo ignorá-la. Por outro lado, quando a formação sobre o tema é incorporada desde o início, há a oportunidade de romper com ciclos de preconceitos e estereótipos historicamente reproduzidos.

**Tabela 1:** Conteúdo Programático da disciplina Diversidade Étnico-Cultural

Aspectos	Descrição
<b>Conteúdo Teórico</b>	Trata das temáticas: natureza da cultura; teorias sobre cultura; diversidade étnico-cultural; cultura urbana, rural e comunidades tradicionais; pluralidade cultural, educação e políticas públicas no Brasil; condição humana e diversidade cultural na globalização.
<b>Objetivo Principal</b>	Propiciar o aprendizado intermediado pela pesquisa, por meio do levantamento de espaços culturais diversos ligados às tradições afro-brasileiras, indígenas, imigrantes, urbanas e rurais, entre outras comunidades tradicionais.
<b>Categorias Analisadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Alimentação:</b> Influências históricas, ambientais e regionais nos hábitos alimentares brasileiros.</li> <li>- <b>Religiosidade:</b> Diversidade de crenças religiosas devido à miscigenação cultural.</li> <li>- <b>Manifestações Artísticas:</b> Expressões artísticas exibidas em espaços públicos e privados, com função cultural, social e/ou econômica.</li> </ul>
<b>Atividade Prática</b>	Elaborar um painel fotográfico com <b>6 fotos</b> (2 de cada categoria) que evidenciem a diversidade cultural.
<b>Elementos do Painel Fotográfico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome do lugar: Identificação do local das imagens (cidade, bairro, instituição).</li> <li>- Imagem: Fotografia representativa do aspecto cultural.</li> <li>- Descrição: Explicação do aspecto cultural e o que está acontecendo.</li> <li>- Significado: Relevância cultural e social para a comunidade.</li> <li>- Comentário: Relação com o material didático e suporte teórico.</li> </ul>
<b>Relação Teoria-Prática</b>	Utilizar passagens do material didático para fundamentar os comentários e análises no painel fotográfico.
<b>4C's trabalhados</b>	Criticidade, colaboração, criatividade e comunicação
<b>Critérios de Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Fotos:</b> Enviar 6 fotos distintas (0,60).</li> <li>- <b>Formatação:</b> Apresentar em PowerPoint, Word ou PDF (0,25).</li> <li>- <b>Compreensão:</b> Evidenciar dois elementos distintos por categoria (0,50).</li> <li>- <b>Descrição:</b> Informar nome do lugar, o que é e o que acontece na imagem (0,90).</li> <li>- <b>Significado:</b> Mostrar a relevância cultural (0,25).</li> <li>- <b>Comentário:</b> Referencial teórico conforme normas ABNT (1,0).</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base nos dados documentais da pesquisa.

Consideramos com base nos materiais disponibilizados e pelas atividades propostas no âmbito da disciplina, que a denominação “Diversidade Étnico-Cultural”, acaba por diluir a centralidade das questões étnico-raciais, deslocando o foco das desigualdades históricas e do racismo estrutural para uma abordagem genérica de diversidade cultural. Isso porque, ao examinarmos os objetivos das DCNERER, que enfatizam a importância de abordarmos as especificidades das relações étnico-raciais, como as contribuições de afrodescendentes e indígenas e as injustiças enfrentadas por esses grupos, constatamos que a nomenclatura, além de influenciar o conteúdo, molda a percepção dos docentes sobre a relevância da temática em suas práticas pedagógicas, que passa a figurar de maneira muito genérica, conforme já apontado na literatura por autores como Costa (2017), Silva (2020), Azevedo *et al.* (2023).

A Lei nº 10.639/03, por exemplo, exige que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira esteja presente como componente transversal em todo o currículo, promovendo reflexões sobre o racismo estrutural e suas manifestações no cotidiano. Da mesma forma, a Lei nº 11.645/08 amplia essa exigência, incluindo também a história e a cultura indígena. No entanto, a maneira como a disciplina foi planejada demonstra uma limitação significativa em atender a esses preceitos legais e aos preceitos críticos que a formação deve oferecer.

As atividades práticas propostas, como a apresentação de seis fotos que evidenciem a diversidade cultural em categorias como alimentação, religiosidade e manifestações artísticas, refletem uma abordagem superficial, pois ao invés de fomentar um espaço crítico para problematizar as desigualdades raciais e os impactos históricos do racismo estrutural, por exemplo, minimiza-se as questões de exclusão, precarização, disputas e resistências que atravessam essa temática. É uma abordagem ontológica e epistemológica que negligencia as múltiplas faces do racismo e da inclusão precária de determinados nas políticas públicas, que operam nas entranhas das estruturas sociais e educacionais (Bernardes, 2020).

Dessa forma, perpetua-se na educação - que deveria ser crítica e trazer para o espaço acadêmico, desde a formação docente, reflexões aprofundadas sobre opressões estruturais, formas de resistências e também de violências sofridas - um apagamento histórico. O aprendizado torna-se uma celebração genérica da diversidade cultural, sem abordar as relações de poder, exclusão e marginalização que moldam essa diversidade no contexto brasileiro. Tal abordagem não só desrespeita o espírito das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, mas também falha em cumprir seu papel de promover uma educação antirracista e transformadora.

Além disso, a falta de um aprofundamento sobre as dinâmicas de opressão enfrentadas pelos povos afrodescendentes e indígenas perpetua o silenciamento

histórico que essas legislações buscam combater, pois esses grupos continuam sendo marginalizados e inferiorizados pelas colonialidades do poder, do saber e do ser. E esses conceitos, essenciais para entender como o colonialismo e o capitalismo estruturam hierarquias de valor entre diferentes grupos, conhecimentos e formas de existência, deveriam estar no cerne das discussões acadêmicas, principalmente na Geografia e principalmente pela oferta do curso ser no formato EAD, em que diferentes realidades estarão expostas a realidades e territorialidades distintas.

Para alinhar-se efetivamente às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e auxiliar no fazer docente comprometido com a EREER, é fundamental que a disciplina incorpore atividades que desafiem os licenciandos a analisar criticamente discriminações, preconceitos e desigualdades. Essas práticas pedagógicas devem incluir recortes locais e regionais, debates sobre racismo ambiental, injustiça climática, zonas de sacrifício e análises de políticas públicas voltadas para comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas, pois há muito geo(grafias), corpos e territorialidades a serem descobertas e valorizadas.

Defendemos que o desenvolvimento de projetos que valorizem as epistemologias e histórias dos povos afrodescendentes e indígenas, destacando suas contribuições e resistências, não apenas atende às exigências das legislações vigentes, mas também transforma a teoria em uma prática pedagógica efetiva. Trazer essas discussões para o centro da formação docente é essencial, pois o etnocentrismo privilegia a visão de mundo europeia ou ocidental, tem sido predominante na educação brasileira, invisibilizando ou subjugando outras culturas e conhecimentos (Bernardes, 2020).

Além disso, é necessário problematizar a “universalização” de conceitos espaciais, confrontando as narrativas eurocêntricas que desconsideram as epistemologias e práticas espaciais desses povos, e refletir sobre como categorias centrais da Geografia, como território, lugar e paisagem, podem ser reinterpretadas para incluir perspectivas não hegemônicas. É igualmente indispensável considerar a dimensão interseccional das opressões enfrentadas por esses povos, compreendendo como raça, gênero e classe interagem e se entrelaçam.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que articulem essas dimensões, alicerçadas em uma abordagem antirracista e decolonial, tornam-se essenciais, pois oferecem a docentes as ferramentas necessárias para questionar narrativas hegemônicas e contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente crítica, inclusiva e transformadora conforme o preconizado nas legislações. Ademais, a articulação com políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas, indígenas e outros grupos marginalizados é essencial para ampliar a compreensão dos licenciandos sobre as interações entre Estado, sociedade e

território, promovendo a análise de políticas que visem a inclusão e a equidade espacial (Dos Santos, 2021).

Desse modo, a formação docente também pode contemplar o desenvolvimento de didáticas antirracistas específicas para o ensino de Geografia, em um “agir comunicativo” com metodologias que promovam debates sobre territorialidades diversas e incorporem as contribuições afro-brasileiras e indígenas na formação do território nacional, a partir da elaboração de materiais que auxiliem para que ao terminarem a licenciatura, estejam aptos a aplicar em sala de aula tais práticas (Carneiro, 2022).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisarmos o conteúdo programático da disciplina Diversidade Étnico-Cultural, identificamos, em articulação com o papel do currículo na formação docente em Geografia, as lacunas entre o que é previsto nas legislações que fundamentam a Educação para as EREER e as atividades propostas na formação inicial. Observamos que a nomenclatura da disciplina, ao diluir a centralidade das questões étnico-raciais, compromete a efetividade da formação docente na promoção de práticas pedagógicas críticas e alinhadas às demandas de uma educação antirracista.

O estudo buscou contribuir para os debates sobre a docência desde a licenciatura, demonstrando como as escolhas curriculares e terminológicas impactam diretamente a abordagem das relações étnico-raciais na prática. No caso da disciplina optativa, identificamos a necessidade de sua revisão, de forma a incorporar perspectivas críticas que atendam às exigências legais e às demandas sociais por uma educação antirracista e decolonial. Mais do que uma simples reorganização de conteúdos, julgamos com base na literatura que a revisão deve buscar uma integração efetiva dessas temáticas em todas as dimensões do processo formativo.

Assumimos que uma formação que valorize a história e as contribuições da população negra e indígena possibilita a construção de um imaginário positivo, incentivando discentes racializados, a assumirem e valorizarem suas identidades. Nesse sentido, a Geografia desempenha um papel central ao possibilitar aulas que fomentem a reflexão sobre a valorização e o respeito à população negra, indígena, ribeirinha, quilombola, destacando suas vivências e trajetórias. Assim, discutir essas dinâmicas no ensino de Geografia é imprescindível para ampliar a compreensão sobre as desigualdades socioespaciais, as formas de violências e também resistências desses grupos.

Como limitação da pesquisa, destacamos que o recorte em uma única instituição de ensino superior pode não refletir a totalidade das realidades

educacionais em cursos de Geografia no Brasil. Além disso, a análise se concentrou em documentos institucionais e em uma disciplina específica, o que restringe a amplitude das conclusões para o conjunto do currículo. Desse modo, sugerimos que pesquisas futuras possam comparar outros currículos, de instituições públicas e privadas, investigando se a abordagem genérica das relações étnico-raciais é recorrente. Além disso, estudos futuros podem explorar a implementação de práticas pedagógicas específicas, como oficinas e projetos interdisciplinares, que promovam reflexões mais aprofundadas sobre desigualdades raciais, racismo ambiental e a colonialidade no contexto da formação docente.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Samara Moço; VASCONCELOS, Vera Lúcia; MARTÍNEZ, Sílvia Alicia; REIS, Maria Clareth Gonçalves. A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores: uma análise de teses e dissertações publicadas na CAPES (2003-2020). **Revista Artes de Educar**, v. 9, n. 2, p. 242-264, 2023.

BERNARDES, Amanda Maria. A inserção dos conteúdos de diversidade étnico-raciais nos currículos das licenciaturas: história e cultura indígena. **Revista Lenguas, Pensamiento y Educación**, v. 1, n. 10, jan./dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2024.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Educação geográfica do agir comunicativo: Geografia escolar do mundo da vida**. Curitiba: Editora Appris, 2022.



- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DA SILVA, Valdenildo Pedro. **Novas tecnologias no ensino de geografia: possibilidades e limites em questão**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.
- DE ALBUQUERQUE, Edu Silvestre. O lugar da Geografia nas ciências e a questão da permanente reconstrução dos conceitos geográficos. **Revista RAEGA**, Curitiba, n. 19, p. 53-61, 2010.
- DE JESUS, Thainá Santos; DE SOUZA, Edmacy Quirina. Decolonizando o currículo: Um olhar para as Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Geografia. **Colóquios Nacional e Internacional do Museu Pedagógico da UESB**, v. 15, n. 1, p. 32-36, 2024.
- DOS SANTOS, Éder Rodrigues. Por uma pós-geografia de resistência: A Zoografia cosmogônica dos povos indígenas do Brasil. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, v. 3, n. 2, p. 26-40, 2021.
- DOS SANTOS, Thaís Santana Araújo; ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos. Relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das IES baianas. **Zetetike**, v. 30, p. e022012-e022012, 2022.
- FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. 2013. 361 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.
- GUTIERREZ, Dulce Maria Dias; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Produção de conhecimento sobre cuidados da saúde no âmbito da família. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 1497-1508, 2010.
- HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, 2020.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. O Ensino das relações raciais em geografia: proposições para a sala de aula. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 11, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, Maria Eliza. Contribuição ao Debate Atual Sobre a Formação de Professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução do Sócio-Cultural. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 20, p. 11-22, 2010.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. *Élisée-Revista de Geografia da UEG*, v. 6, n. 2, p. 116-128, 2017.

MONTEIRO, Gustavo Rafael Fagundes; SANTOS, Gabriel César Soares; BARDUNI FILHO, José. As relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas na UEMG-Carangola: notas sobre a proposição de novas epistemologias críticas e construtivas. **Revista Pró-Discente**, v. 26, n. 1, p. 50-57, 2020.

LANDIM NETO, Francisco Otávio; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 1, n. 2, p. 160-179, 2010.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC? **Terra Livre**, v. 1, n. 56, p. 370-397, 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010.

SANTOS, Maria Luiza Santos e. As relações étnico-raciais e o ensino de geografia. **Revista Amazônica Sobre Ensino de Geografia**, v. 1, n. 2, p. 1-21, 2019.

SOUZA, Wilians Ventura Ferreira. Geografia da resistência LGBTQIA+ no Brasil. **ENTRE-LUGAR**, v. 14, n. 28, p. 16-46, 2023.

# PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE CARTOGRAFIA PARA AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

*Marina Maria Ribeiro de Mello<sup>1</sup>*

*Milena Cristina Ribas Mafra<sup>2</sup>*

*Renata Vitória de Souza Leal<sup>3</sup>*

*Ana Caroline Damasceno Souza de Sá<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

A alfabetização cartográfica, segundo Castellar (2011), é uma metodologia da geografia que possui o objetivo de expandir as habilidades dos alunos quanto à leitura de mapas. Tal metodologia é importante, principalmente, para as crianças, público-alvo do plano de aula, as quais através da cartografia podem ser impulsionadas a compreenderem as características do espaço em que vivem e ampliar sua noção espacial.

Além disso, a alfabetização cartográfica recebe lugar de destaque no Ensino Fundamental Anos Iniciais através da necessidade de desenvolver os conhecimentos sistematizados nos educandos e obter de forma progressiva a capacidade de compreender as mais variadas representações (Martin, 2011). Então, o ensino da cartografia permite que o aluno conquiste o domínio da leitura e escrita gráfica, conhecimentos necessários para o cotidiano vivido pelos alunos.

Neste contexto, o objetivo do trabalho consistiu em elaborar um material didático na área de cartografia que poderia ser usada tanto na aula de Geografia quanto de Matemática para o 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O material didático escolhido para ser produzido foi uma cartografia do entorno escolar do Educandário Anita Garibaldi, em Recife (PE), especificamente sobre

---

1 Discente do Curso de Pedagogia da UFPE, Campus Recife. E-mail: marina.rmello@ufpe.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4353626609236014>.

2 Discente do curso de Pedagogia da UFPE, Campus Recife. E-mail: milena.mafra@ufpe.br

3 Discente do Curso de Pedagogia da UFPE, Campus Recife. E-mail: renata.vsleal@ufpe.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2005168750451899>.

4 Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (ProPGeo/UECE). Professora Substituta da UFPE. E-mail: carolsouza.geo@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0331312800452529>.

pontos de referência, estando inserido nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular: “(EF01GE09) elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e trás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência” (Brasil, 2018, p. 371) e “(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás” (Brasil, 2018, p. 279).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Para elaborar o material didático, foi tomada como base a intenção de criar algo que promovesse uma aprendizagem significativa aos alunos, algo que envolvesse seus conhecimentos prévios e promovesse um aprendizado baseado na sua realidade local. O conceito de “aprendizagem significativa” vem de Moreira (2010) que teoriza as condições essenciais para que o professor promova um aprendizado efetivo para seus alunos: 1) ter o material potencialmente argumentativo, ou seja, que tenha significado lógico e seja relacionável com a estrutura cognitiva dos alunos; e 2) que o aluno tenha ideias/conceitos pré-estabelecidos em sua estrutura cognitiva que proporcione para ele a condição de relacionar o novo conceito a ser aprendido, sendo assim, uma pré-disposição para aprender.

Dessa forma, a representação criada para o material didático teve como intenção produzir o mapa real do bairro em que a escola está localizada, para que dessa forma, o material fosse relacionável com a estrutura cognitiva e despertasse neles a predisposição para aprender, uma vez que os novos conceitos espaciais (esquerda, direita, frente e trás) fossem inseridos a partir de seus conhecimentos prévios.

Para a sua produção foram utilizados: computador com programa de design gráfico, folha de isopor que foi a estrutura que representou o espaço da cidade, papel A3 adesivo para o mapa que constava a cidade, papel A4 para as fichas com as instruções que usamos como desafio a ser realizado pelos alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foi considerada a idade típica das crianças do 1º ano dos anos iniciais ao elaborar o plano de aula e o material didático, desde o início até o fim do processo. Foi fundamental elaborar atividades que fossem compreensíveis e atrativas para as crianças, que as motivassem e captassem a sua atenção, uma vez que crianças tão jovens podem se distrair facilmente. Além disso, aspectos que fazem parte de sua experiência também foram levados em consideração

para tornar a aprendizagem mais significativa. As discussões quando a equipe se reuniu para desenvolver o plano de aula giraram em torno desses aspectos, da experiência e da idade das crianças.

Nas primeiras discussões, foi considerado o desenvolvimento de um mapa interativo como um tabuleiro de jogo para as crianças, essa foi a ideia que potencializou a construção da cartografia social. A ausência de orientações sobre como se movimentar pelo mapa poderia representar uma dificuldade enorme para a realização da atividade, por isso que foi optado pela criação das cartas de instruções. Porque a ideia era que as crianças se movimentassem sozinhas no mapa simples e identificassem o local onde haviam chegado.

Houve também outra discussão sobre os elementos que iriam compor o mapa, que seriam os elementos das vivências do público-alvo. Na hora de decidir em qual bairro a escola ficaria, foi criado um mapa simples e muito lúdico com os elementos do bairro das crianças, que enfatizaria a aprendizagem significativa baseada na sua realidade local.

Após a escolha do material didático, foi elaborado o plano de aula completo (Quadro 01). Com algumas inspirações retiradas de uma aula de educação física já realizada numa escola onde uma das integrantes da equipe está estagiando, foi pensado o primeiro momento da aula, que seria após as boas-vindas.

**Quadro 01** - Proposta de Plano de Aula para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais.

Plano de aula - Cartografia	
Informações gerais	
Nome da escola:	Educandário Anita Garibaldi
Localização da escola:	Recife
Público alvo:	1º ano do ensino fundamental
Nome das estagiárias:	Marina Melo, Milena Mafra, Renata Leal
Componente curricular:	Geografia e Matemática
Tempo de aula:	1 hora e 40 minutos (2 aulas)
Habilidades da BNCC:	(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e trás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência. (EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás
Objetivo geral:	Compreender a ideia de localização no espaço, conseguindo se locomover através de referências espaciais.

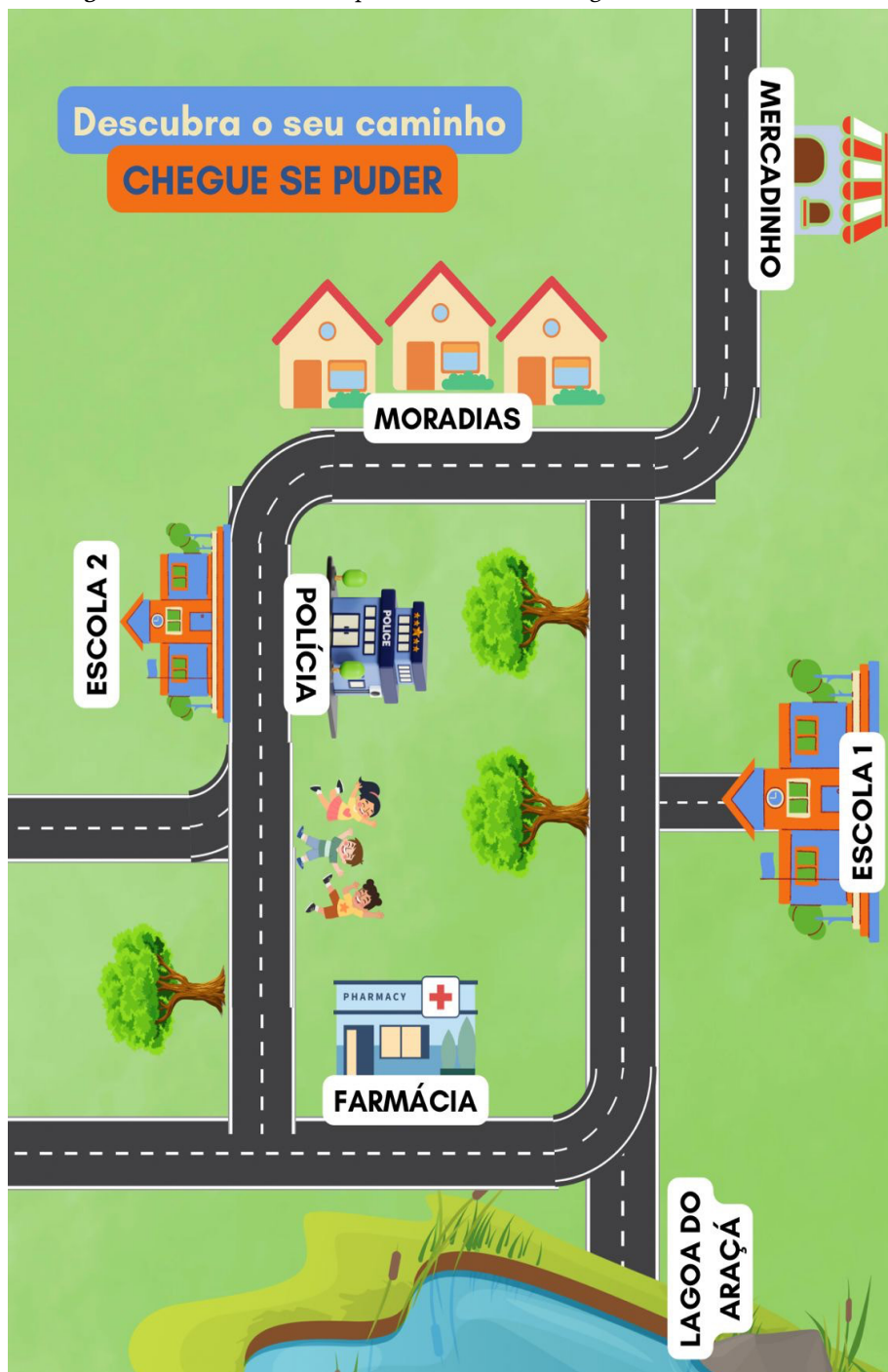
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar direções (esquerda e direita, frente e trás) a partir do seu ponto de referência;</li> <li>• Desenvolver noção espacial de um lugar comum;</li> <li>• Perceber diferenças entre referenciais espaciais;</li> <li>• Elaborar um desenho simples acerca do seu local de vivência;</li> <li>• Desenvolver autonomia para locomover-se.</li> </ul>
Recursos	Projetor, computador, quadro, piloto, folhas de papel ofício A4, lápis.
Desenvolvimento:	<p>No primeiro momento será feito o acolhimento aos alunos e todos serão convidados a formar um círculo no chão. (10 min)</p> <p>Logo após serão feitas indagações sobre referenciais espaciais para entender quais são os conhecimentos prévios que os alunos possuem. Caso não consigam identificar comandos como: direita e esquerda, colocaremos com um piloto a letra “D” na mão direita e a letra “E” na mão esquerda para que consigam compreender os referenciais. (25 min)</p> <p>As indagações serão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o nome do amigo que está ao seu lado direito?</li> <li>- Qual o nome do amigo que está ao seu lado esquerdo?</li> <li>- Qual o nome do amigo que está a sua frente?</li> </ul> <p>No próximo momento será realizada uma atividade de campo pela escola onde serão visitados todos os ambientes de convívio como: cantina, banheiros, quadras, biblioteca. (15 min)</p> <p>Após isso, de volta à sala de aula, será indagado qual lugar eles mais gostaram na escola e receberão as instruções para criar um desenho/“mapa” do caminho de como chegar até lá. (20 min)</p> <p>Por fim, como uma proposta de avaliação, utilizaremos um material didático que será uma cartografia social composto por diversas ruas e comércios que circundam a escola que frequentam, o boneco que representa o indivíduo estará em frente a escola e a docente irá propor desafios para cada um dos alunos, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente: “Siga em frente até a casa amarela, vire à esquerda, siga em frente, ao chegar ao lado direito da farmácia vire à direita e o estacionamento estará à sua esquerda.”</li> <li>- Docente: “Que estabelecimento é esse?” (20 min)</li> </ul>
Avaliação:	A avaliação será realizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem com a função formativa, analisando se os estudantes estão desenvolvendo noções de localização.

**Fonte:** Autoras, 2024.

A seguir, a proposta para que as crianças elaborassem um mapa a partir de uma atividade de campo pela escola, que é outro ambiente com o qual as crianças estão familiarizadas. Esses dois momentos da aula foram pensados para que as crianças pudessem criar um senso de direção a partir de uma referência, que seria do seu corpo, e terem um primeiro contato com a criação de mapas, tudo baseado no que conhecem.

O material didático (Figura 01 e 02) foi deixado para o último momento da aula como forma de avaliação para ver se as crianças entenderam a importância de saberem se localizar no espaço e para ver se compreenderam o que se tratam as referências espaciais.

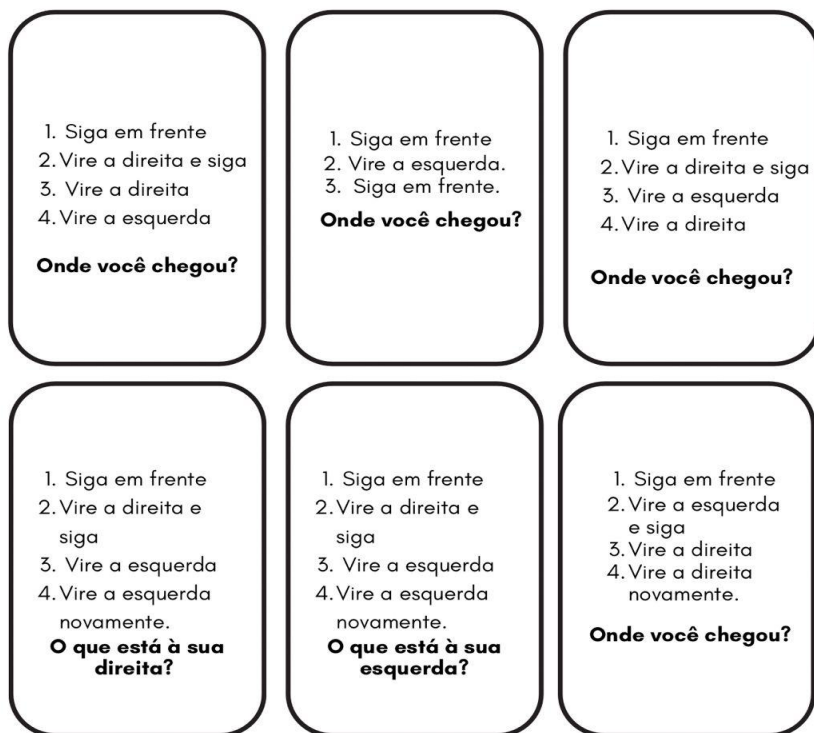
Figura 01 - Material didático produzido sobre a cartografia do entorno escolar.



Fonte: Autoras, 2024.



**Figura 02** - Material didático produzido sobre a cartografia do entorno escolar.



Fonte: Autoras, 2024.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar um material didático levando em consideração o entorno escolar para ser apresentado aos alunos do 1º ano foi um processo desafiador, mas que contribuiu grandemente para termos uma formação qualificada no aspecto de conseguir fazer adaptações e trabalhar algo complexo de maneira leve. Também visualizamos a necessidade de trabalhar desde novos a ideia de espaço, mapas e a localização no meio em que se vive, para que no futuro esse grupo não seja oprimido quanto ao seu espaço e contribua para a diminuição dos conflitos territoriais, como consta no Caderno PDE do Paraná (2010).

O material didático criado ainda pode ser utilizado para diferentes propostas futuras, como no segundo ano para alcançar as habilidades EF02GE09 que consiste em: Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). Além de poder trabalhar aspectos sobre o meio ambiente, a formação das lagoas (lugar que está representado no material didático), tipos de moradias e sobre o funcionamento do comércio local.

Por fim, é importante salientar que observamos o uso do material didático criado como algo que pode contribuir diretamente com a formação do pensamento crítico dos alunos, sendo necessário apenas a condução dos docentes de maneira estratégica para obter ainda mais resultados.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- CASTELLAR, S. V. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In*: ALMEIDA, R. D. (org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-135.
- MARTIN, M. M. Alfabetização cartográfica no ensino fundamental: reflexões e didáticas. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-21, 2011.
- MOREIRA, M A. **O que afinal é aprendizagem significativa?** Cuiabá: Instituto de Física UFMT, 2010.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2010. Curitiba: SEED/PR, 2014. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_ue1\\_ped\\_artigo\\_maria\\_de\\_fatima\\_matos\\_goncalves.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ue1_ped_artigo_maria_de_fatima_matos_goncalves.pdf)> Acesso em: 21 mar. 2024. ISBN 978-85-8015-061-2.

# GEOTECNOLOGIAS E A APLICABILIDADE DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

*Francisco José Pinheiro Xavier<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Educação Geográfica, ao longo dos anos, tem se modificado para favorecer as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas. As tecnologias digitais ganham cada vez mais importância na execução das atividades docentes dos professores, e as possibilidades de recursos disponíveis aos professores tornam-se mais evidentes e concretas à medida que procuram utilizar os recursos digitais como ferramentas inovadoras capazes de redefinir a sua própria prática docente. Nesse contexto, as geotecnologias e ferramentas digitais surgem como aliados poderosos, habilitados de desenvolver o ensino e a aprendizagem.

A tecnologia digital penetrou na sociedade, nesse sentido, equipamentos e recursos técnicos como telefones celulares, computadores, Internet e robôs foram gradualmente instalados nos mais diversos espaços, seja no ciberespaço ou no espaço real, percebe-se que esses recursos tecnológicos reconfiguram as relações sociais.

A geotecnologia, principalmente na geografia e áreas afins, tende a melhorar os materiais humanos por meio da tecnologia e dos recursos potenciais, proporcionando, assim, aos alunos mais interação e o que necessitam para a formação. Segundo Fitz (2008) define geotecnologia como contemporâneas tecnologias relacionadas às ciências da terra que trazem avanços significativos no desenvolvimento de pesquisas, ações de planejamento, processos de gestão, gestão e muitos outros aspectos relacionados às estruturas geoespaciais.

Geotecnologia é o uso da informação por meio da tecnologia para investigar o espaço geográfico (Correa; Fernandes; Paini, 2010). É um recurso didático geográfico que representa o espaço incorporado em sua tecnologia. A Geotecnologia é entendida como novas tecnologias relacionadas às ciências da terra e outras tecnologias relacionadas. Com a aplicabilidade de Sistemas de

---

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Geografia (UPE). Especialista em Ensino de Geografia (FAINTVISA). Professor da Rede Municipal de Passira-PE. E-mail: chicopinheiro441@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0367693362591716>.

Informação Geográfica (SIG), imagens de satélite, geolocalização e plataformas digitais, é possível conceder uma prática mais interativa e relevante para os alunos, permitindo que contenham a complexidade das relações espaciais e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) acredita que é necessário garantir que os jovens aprendam a trabalhar em uma sociedade em mudança, se preparem para carreiras que ainda não existem, utilizem tecnologias que ainda não foram inventadas e resolvam problemas que ainda não foram solucionados. Portanto, é incentivada a pesquisa em geotecnologias, computação, tecnologias digitais, pensamento computacional, mundos digitais e culturas digitais.

Embora a geotecnologia tenha grande potencial para aplicação nas atividades de ensino nos cursos de geografia, esse potencial por si só não é suficiente para concretizar esta realidade. As escolas devem ter infraestrutura suficiente para permitir o normal funcionamento dos diversos recursos técnicos disponíveis em geografia. Para dessa forma ministrar cursos como a presença de equipamentos, bem como redes e softwares de acesso à Internet.

Os objetos das Geotecnologias que conseguem ser aproveitados como recursos didáticos em sala de aula são inúmeros, por exemplo: os atlas escolares digitais e eletrônicos; imagens de satélite; atividades de localização com o uso do GPS; mapas digitais; ferramentas como *Google Maps*, *Waze*, ou *Google Earth PRO*, e até mesmo jogos, softwares; aplicativos, sites e plataformas digitais.

O objetivo deste estudo é contribuir significativamente para o ensino de geografia ao utilizar técnicas geotécnicas como ferramenta no processo de ensino desta ciência, importante para a compreensão de como o mundo está organizado e como funciona. O tema da tecnologia na educação geográfica é central para as aspirações do professor e pesquisador. Analisar as teorias e práticas que orientam a educação relevante estimula o desejo de contribuir com o ensino.

A presente pesquisa versa sobre uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo e natureza explicativa. Os dados conseguidos para a realização da pesquisa, foram extraídos das bases de dados do Google Acadêmico e *Scielo*.

## **DEFINIÇÃO E CONTEXTO DE GEOTECNOLOGIAS**

As geotecnologias englobam um conjunto de ferramentas e técnicas que permitem a coleta, análise e interpretação de dados geoespaciais. As geotecnologias são fundamentais para a compreensão e gestão do espaço geográfico, permitindo a tomada de decisões aprofundadas em diversas áreas, como meio ambiente, urbanismo e agricultura. As geotecnologias compreendem um bloco de instrumentos e métodos que permitem a coleta, estudo e apreciação de dados geoespaciais. Essas tecnologias inserem Sensoriamento Remoto (SR),

Sistemas de Informação Geográfica (SIG), e Geoprocessamento, dentre outras. De acordo com Rosa (2005) as geotecnologias englobam um conjunto de tecnologias voltadas para a coleta, processamento, análise e disponibilização de dados com base geográfica.

Adepto ao SIG, tem-se o geoprocessamento, que segundo Rosa e Brito (1996, p. 7) é definido como um:

Conjunto de tecnologias destinada à coleta e tratamento de informações espaciais, assim com o desenvolvimento de novos sistemas e aplicações, com diferentes níveis de sofisticação. Em linhas gerais o termo geoprocessamento pode ser aplicado a profissionais que trabalham com processamento digital de imagens, cartografia digital e sistemas de informação geográfica. Embora estas atividades sejam diferentes, estão intimamente inter-relacionadas, usando na maioria das vezes as mesmas características de hardware, porém softwares diferentes.

Nesse contexto, conjunto de tecnologias projetadas para coletar e processar informações espaciais e criar modernos sistemas e aplicações com diversos níveis de complexidade. De modo geral, o termo “geoprocessamento” aplica-se a profissionais que atuam em processamento digital de imagens, cartografia digital e sistemas de informação geográfica. Conquanto essas atividades estejam diferentes, elas ficam estreitamente relacionadas, muitas vezes usando os mesmos recursos de hardware, mas software diferente.

A inserção da tecnologia na sociedade é um problema diagnosticado por muitos acadêmicos, mas sabemos que essa inserção não ocorre de forma homogênea e até mesmo parâmetros curriculares nacionais têm discutido o tema:

As tecnologias encontram-se tão incorporadas aos atuais modos de vida que quando nos defrontamos com menções à sociedade tecnológica quase que imediatamente somos remetidos ao computador, à Internet, aos robôs. Este mundo, entretanto, ainda é compartilhado por poucos e específicos segmentos da população (Brasil, 2007, p. 3).

As escolas não fogem à regra, há diversos problemas em termos de implantação de tecnologia, formação de professores, etc., e é importante analisar e comparar se existem diferenças na estrutura das escolas públicas e das escolas privadas que fornecem equipamentos para uso da tecnologia geotécnica nas disciplinas de geografia.

Para compreender a geotecnologia, é imprescindível compreender seu significado com base no progresso da tecnologia nos últimos anos.

[...] geotecnologias, estas entendidas como sendo as novas tecnologias ligadas às geociências e às outras correlatas. As geotecnologias trazem, no seu bojo, avanços significativos no desenvolvimento de pesquisas, em ações de planejamento, em processos de gestão e em tantos outros aspectos à questão espacial (Fitz, 2005, p. 3).

As geotecnologias surgem concomitantemente a partir do desenvolvimento dos computadores e se difundem, especialmente, com a divulgação maciça da Internet a partir da década de 1980. Os SIGs são uma das principais partes das geotecnologias. Eles permitem a integração de diferentes fontes de dados geoespaciais, o que facilita a visualização e análise espacial. Sensoriamento remoto é a coleta de informações sobre a superfície da Terra a partir de aeronaves ou do espaço.

O sensoriamento remoto é uma ferramenta poderosa que fornece uma visão abrangente e atualizada das mudanças ambientais e é essencial para monitorar o desmatamento, a urbanização e as mudanças climáticas. Além disso, o geoprocessamento é um conjunto de técnicas que permitem o processamento e análise de dados geográficos.

Comumente, maior parte das definições evidencia o SIG como sistema informatizado, contudo, para os autores que fazem parte deste grupo, o melhor conceito seria a de um sistema de computador que coleciona, edite, integre e investigue informações relacionadas à superfície da Terra (Miranda, 2005).

Em resumo os componentes básicos de um SIG ou se podemos expressar, sua estrutura lógica ou organizacional seria construída pelos seguintes elementos: os equipamentos (*hardware*), os aplicativos (*software*), o pessoal especializado (*peopleware*) e o banco de dados (*dataware*) (Silva, 2003). Em síntese, as geotecnologias são importantes para analisar e gerir áreas geográficas e contribuir para o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida.

## **FERRAMENTAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As ferramentas digitais mudaram drasticamente as práticas de ensino e proporcionaram novas formas de ensinar. Com o advento da tecnologia, os educadores têm acesso a diversos recursos para enriquecer o processo educacional. As ferramentas digitais não apenas possibilitam o acesso à informação, mas também oportunizam ambientes interativos que incentivam a participação dos alunos.

Uma das principais vantagens das ferramentas digitais é a personalização da aprendizagem. A utilização de plataformas digitais permite aos professores adequar os conteúdos às necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente. Essa personalização pode ser alcançada por meio de aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem.

Além disso, as ferramentas digitais incentivam a colaboração entre os alunos. O uso de plataformas colaborativas, como *Google Docs* e *Moodle*, facilita o trabalho em grupo e a troca de ideias, preparando os estudantes

para desafios na hodiernidade. Essas plataformas oportunizam que os alunos construam conhecimento coletivamente, desenvolvendo habilidades sociais e de comunicação.

A tecnologia faz parte do progresso humano, por isso pode e deve ser integrada ao ensino, inclusive como forma de integração:

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis (Coscarelli; Ribeiro, 2011, p. 20).

De acordo com os autores, a tecnologia está a provocar mudanças graduais, mas muitas vezes fundamentais, no trabalho, na educação e na forma como vivemos as nossas vidas, a sociedade deve aproveitar ao máximo a tecnologia disponível. De acordo com (Buckingham, 2010, p. 49) é preciso “entender que o desenvolvimento das novas tecnologias é fruto de demandas sociais, mas que, para utilizá-las, faz-se necessário dominar novas habilidades”. O desenvolvimento de novas tecnologias é fruto de necessidades sociais, mas para utilizar novas tecnologias é preciso dominar novas competências.

Segundo Moran, Masetto e Berhrens (2013), às unidades de ensino precisam abrir-se para o mundo real e digital, os docentes exigem pensar a proposta de trabalho com estas novas mídias e perceber que há um diálogo crescente entre os mundos físico e digital. As escolas precisam estar abertas tanto ao mundo físico como ao digital, e os professores precisam estar cientes das recomendações para trabalhar com essas novas mídias e reconhecer o diálogo crescente entre os mundos físico e digital.

## **DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO**

Apesar das infinitas vantagens, a incorporação de geotecnologias e ferramentas digitais na Educação Geográfica encontra desafios significativos. A lacuna de formação específica para professores é um dos principais obstáculos. Muitos educadores permanecem inseguros em relação ao uso dessas tecnologias e, portanto, podem hesitar em executar em sala de aula.

A integração de geotecnologias na educação geográfica tem o potencial de enriquecer a aprendizagem e fornecer novas perspectivas sobre o espaço geoespacial. No entanto, esta implementação enfrenta vários desafios. Um dos maiores obstáculos é a formação de educadores. A ausência de capacitação adequada para os professores limita a eficácia do uso das geotecnologias em sala de aula. Na falta de uma formação continuada e específica, os educadores podem se apresentar inseguros em incorporar essas ferramentas no currículo.



Os professores precisam lembrar que a linguagem cartográfica não se limita aos meios analógicos, portanto, é necessário considerar as vantagens que as técnicas geotécnicas apresentam quando utilizadas na geografia escolar; além disso, os professores devem reconhecer a importância da formação contínua e assumir o papel da educação; papel de agentes, sempre aprendendo com os alunos.

Por isso é necessário mostrar aos professores que o computador é uma ferramenta de fácil utilização em sala de aula principalmente pelas suas vantagens no ensino de geografia, conforme menciona (Di Maio *apud* Brasil, 2007, p. 1458):

[...] experimentar diferentes variáveis para situações do mundo real, a partir da manipulação de parâmetros oferece recursos que favorecem a leitura e a construção de representações espaciais - comandos que auxiliam no estabelecimento de relações de proporção, distância, orientação, aspectos fundamentais para a compreensão e uso da linguagem gráfica.

A tecnologia computacional permite aos professores estudar a diversidade dos espaços da Terra, fornecendo informações atualizadas e/ou em tempo real através de recursos multimídia ou da Internet. Em suma, pensando nisso, os professores precisam refletir sobre a utilização das tecnologias geotécnicas como materiais que contribuem para o desenvolvimento da educação geográfica, tendo em vista que, as geotecnologias possibilitam aos alunos compreender as transformações espaciais e interferir criticamente como cidadãos ativos sobre o espaço geográfico.

Também, a infraestrutura tecnológica nas escolas similarmente representa um desafio significativo, muitas instituições de ensino ainda não dispõem de recursos adequados, como computadores e acesso à internet de qualidade, dificultando o aproveitamento pleno das geotecnologias. Esta disparidade tecnológica pode criar ambientes de aprendizagem desiguais que limitam o acesso dos alunos a estas ferramentas inovadoras. A utilização das geotecnologias precisa ser acessível com as necessidades do ensino, para jamais predominar o técnico sobre o educacional, também não o uso de resultados visuais em detrimento da qualidade educacional (Calderan, Castro e Sena, 2021).

Outro desafio importante é a resistência à mudança entre alguns educadores e administradores. A implementação de novos métodos de ensino, incluindo técnicas geotécnicas, encontra frequentemente práticas tradicionais arraigadas. Essa resistência pode ser superada por meio de uma cultura escolar que valorize a inovação e o uso da tecnologia no processo educacional.

Além disso, o acesso de qualidade a dispositivos e internet de qualidade pode demarcar a inclusão de todos os alunos nas atividades propostas. É imprescindível que as instituições de ensino invistam em infraestrutura e na

capacitação dos educadores, assegurando que as geotecnologias se tornem uma realidade acessível a todos. Em resumo, mesmo que as geotecnologias proponham oportunidades promissoras para a educação geográfica, sua implementação eficaz enfrenta desafios que precisam ser abordados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, as investigações explanadas na presente pesquisa desenvolveram saberes em torno das geotecnologias no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista, o êxito da utilização das geotecnologias no processo de ensino, fora das relações que as geotecnologias estabelecem entre alunos e crianças. Sendo obtido o seu objetivo principal de pesquisar como as geotecnologias colabora para o método de ensino dos estudantes, melhorando a compreensão dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

O mesmo foi elaborado com sucesso, por meio da metodologia escolhida, considerando a todos os critérios do estudo. Outrossim, o problema da pesquisa, conclui-se que a função das geotecnologias é algo moderno e vem a secundar de forma adequada no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, conclui-se que o uso das geotecnologias em sala de aula é uma forma de preservar as boas relações, através do envolvimento entre os estudantes, motivando-os também no entender dos temas abordados em sala de aula, por meio das práticas discernidas que as geotecnologias permitem.

A metodologia de trabalhar as geotecnologias em aula, oportuniza o interesse entre os alunos para atingir os objetivos almejados, além de preservar boas relações entre os envolvidos, e proporcionar uma melhor relação entre professor e aluno. É crucial que a escola seja capaz de proporcionar conhecimento científico-cultural que possa formar cidadãos participantes ativos da história.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e Realidade**. Porto Alegre: Ser educacional, 2010. Disponível em: [ser.ufrgs.br/educacaoerealidade](http://ser.ufrgs.br/educacaoerealidade). Acesso em: 4 out. 2024.

CALDERAN, D. L.; CASTRO, B. J.; SENA, C. C. R. Utilização de geotecnologias no Ensino de Geografia na Educação Básica: Uma análise de artigos da área de Geografia (2009-2019). *In: XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (XIV ENANPEGE)*. **Anais [...]**, Virtual:

- ENANPEGE, 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV154\\_MD1\\_SA107\\_ID131827102021091442.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA107_ID131827102021091442.pdf). Acesso em: 4 out 2024.
- CORREA, M. G. G.; FERNANDES, R. R.; PAINI, L. D. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 91-96, 2010.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2011.
- DI MAIO, A. C. **Geotecnologias Digitais no Ensino Médio: avaliação prática de seu potencial**. Rio Claro, 2004. 189 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- FITZ, P. R. Novas tecnologias e os caminhos da Ciência Geográfica. **Diálogo Tecnologia**, v. 6, p. 35-48, 2005.
- FITZ, P. R. **Geoprocessamento sem complicação**. 2. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.
- MIRANDA, J. I. **Fundamentos de Sistemas de Informações Geográficas**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005. 425 p.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- ROSA, R. **Cartografia Básica**. Instituto de Geografia, Laboratório de Geoprocessamento. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2004. Disponível em: [www.uern.br/professor/arquivo\\_baixar.asp?arq\\_id=4165](http://www.uern.br/professor/arquivo_baixar.asp?arq_id=4165). Acesso em: 4 out. 2024.
- ROSA, R; BRITO, J. L. S. **Introdução ao geoprocessamento: sistema de informação geográfica**. Uberlândia: Ed. UFU, 1996.
- SILVA, A. D. B. **Sistema de Informações Geo-referenciadas: conceitos e fundamentos**. Campinas: UNICAMP, 2003.

# INVESTIGAÇÃO DO VALOR DO PATRIMÔNIO GEOLÓGICO DA PEDRA FURADA EM VENTUROSA, PERNAMBUCO

*Diego Almeida Morais Filho<sup>1</sup>*

*Derek Pedro Verissimo da Silva<sup>2</sup>*

*Tayná Beatriz da Silva Domingues Gomes<sup>3</sup>*

*Samuel Othon de Souza Costa<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

A biodiversidade é um indicador essencial da qualidade ambiental de uma localidade, tornando sua preservação uma prioridade na sociedade atual. Apesar de ser um tema altamente relevante e discutido, percebemos que, na realidade, a não defesa do meio ambiente ainda é um grande desafio a ser superado, pois, as ações antrópicas exercem uma degradação no meio biológico, provocando a supressão das áreas com variedade de fauna e flora.

Nesse sentido, Oliveira e Wolski (2012) indicam que o aumento das culturas agrícolas intensificou a pressão sobre áreas de vegetação nativa, acarretando problemas como a erosão do solo, inundações, alterações climáticas locais, além de reduzir a quantidade de seres vivos.

No Brasil, a criação de políticas de preservação ambiental, partem da necessidade de investimentos que possibilitem criar planos e gestão de maneiras adequadas para cada realidade natural da nossa federação. Desta forma, torna-se imprescindível a harmonização entre os atores que formam as gestões de caráter ambiental, dividindo as competências de maneira articulada em todos os seus setores (Moreira, 2014). Neste contexto, torna-se essencial monitorar e gerenciar

---

1 Aluno do 3º Ano da Escola de Referência em Ensino Médio Quitéria Wanderley Simões. Estado de Pernambuco.

2 Aluno do 3º Ano da Escola de Referência em Ensino Médio Quitéria Wanderley Simões. Estado de Pernambuco.

3 Aluno do 3º Ano da Escola de Referência em Ensino Médio Quitéria Wanderley Simões. Estado de Pernambuco.

4 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor de Geografia da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. E-mail: othon.samuel@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7626420057554324>.

os ecossistemas de forma a suprir suas demandas específicas, solucionando essa carência com incentivos monetários visando a sustentabilidade local.

Compreendendo uma diversidade biológica única no planeta, a caatinga é um bioma exclusivo do Brasil, contudo, está localizada em uma das regiões mais populosas do país, que por sua vez, sofre com uma sociedade de subsistência que depreda a natureza para sua sobrevivência. Kill *et al.* (2007), pondera que a caatinga deve ser considerada um patrimônio biológico de valor incalculável, além de ser sensível a ações da natureza e antrópica, como o processo de erosão causado pelo vento e pela água que escorrem os sedimentos, tornando os solos menos férteis, mais secos e, ao longo dos anos, desérticos. Além da forte ação agropecuária da região, que apesar de ser uns dos braços econômicos da localidade, é uma das principais causas de desmatamento de grandes áreas de mata nativa.

A vegetação compõe um elemento fundamental para a vida no planeta Terra, principalmente, por sua participação nos ecossistemas e no meio abiótico, servindo de base para as cadeias de biodiversidade. Desta maneira, devemos analisar como a Flora é uma indispensável base para o entendimento significativo da construção e proteção de um ambiente rico e bem preservado, que pode auxiliar um desenvolvimento de um grande alicerce para fauna local, fazendo-a evoluir gradativamente, compondo uma forte biodiversidade. Assim, de acordo com Costa (2018), “a vegetação se apresenta como o reflexo do jogo de interações e interdependências entre os demais componentes do ambiente - potencial ecológico, exploração biológica e utilização humana do espaço”.

A criação de áreas de proteção vegetal, é uma estratégia global para a redução da perda da biodiversidade no local, uma vez que a vegetação proporciona desde a fertilidade do solo a alimento dos animais herbívoros (Silva, 2023). Para a concepção de áreas de proteção, é imperativo articular estudos e informações florísticas da localidade, observando a riqueza e a necessidade ecossistêmica, para que se estipule uma conservação do local. Por conseguinte, essas áreas de proteção seriam de um valor inestimável em nosso país.

Nessa perspectiva, o levantamento das informações acerca da cobertura vegetal, representa um papel importante para a conservação deste recurso e a melhor utilização humana. Carvalho (2017), indica que realizar o levantamento florístico de uma localidade, é a base para o conhecimento vegetal.

Contudo, é necessário observar que os estudos sobre a conservação passam pelo conceito de paisagem, sendo uma categoria de análise que estuda as relações sociedade e natureza, composta por diversos fatores em interação ao longo do tempo, percebida na abordagem sistêmica de maneira holística, com interações tanto dos elementos bióticos como abióticos, de forma indissociável e integrada (Soares, 2021).

Dessa forma, estudos voltados para avaliação do meio abiótico são tão fundamentais quanto os elementos bióticos para o desenvolvimento socioambiental, pois, são os elementos geológicos, geomorfológicos, pedológicos e hidrológicos, os sustentadores da vida no planeta Terra. Nesse sentido, o conceito da geodiversidade é relativamente mais recente que o de biodiversidade, contudo, corresponde a análise da diversidade da porção não viva da paisagem, os elementos abióticos, suas interações e processos físicos atuantes (Bétard, 2017; Hjort *et al.*, 2024).

A investigação científica presente foi desenvolvida no município de Venturosa, interior do estado de Pernambuco, onde está localizado o Parque Municipal da Pedra Furada, local onde foi realizado, consiste no principal ponto turístico da cidade, devido ao seu arco granítico e pinturas rupestres em sua base, uma vez que vem sendo frequentemente visitado pelos habitantes de toda a região próxima, encontrando-se por esse motivo, sob pressão de atividades antrópicas turísticas e pela agropecuária, tais como a intensa circulação de pessoas e a dispersão de espécies exóticas.

O Parque Municipal da Pedra Furada, dispõe de uma biodiversidade característica da zona de transição entre a mata e da caatinga, existindo uma função turística e por sua vez de grande presença humana. Assim, tem-se a necessidade de conhecer melhor esse espaço, contribuindo para o seu desenvolvimento. Contudo, a falta de informação sobre a vegetação do referido parque, dificulta a elaboração e execução de planejamentos de manejo sustentável.

A partir da observação dos parâmetros atuais que refletem a depredação crescente na região, se percebe que o apoio econômico popular é comprometido. No entanto ela é desvalorizada, uma vez que há vandalização por cima das pinturas rupestres, apagando uma boa parte do conceito e seu significado. Na sociedade, a educação é uma ferramenta crucial entre os cidadãos, ela define e transforma o ser humano, além de ser usada para modificar o mundo como um todo, transformando cabeças vazias em um templo pesado de conhecimento (Mandela, 2003).

Nesse sentido, o parque da Pedra Furada é um grande centro de biodiversidade e geodiversidade ligado ao geoturismo, principalmente pela formação geológica única através do seu arco granítico, com rico ecossistema originário e com forte influência no turismo do município.

Portanto, o intuito desta pesquisa será discutir como o parque municipal relaciona-se em meio às pressões antrópicas, realizando um inventário das espécies vegetais e uma análise do valor do patrimônio geológico, sua interação com fatores econômicos no território que nele abrange, colocando em pauta como a sua preservação.



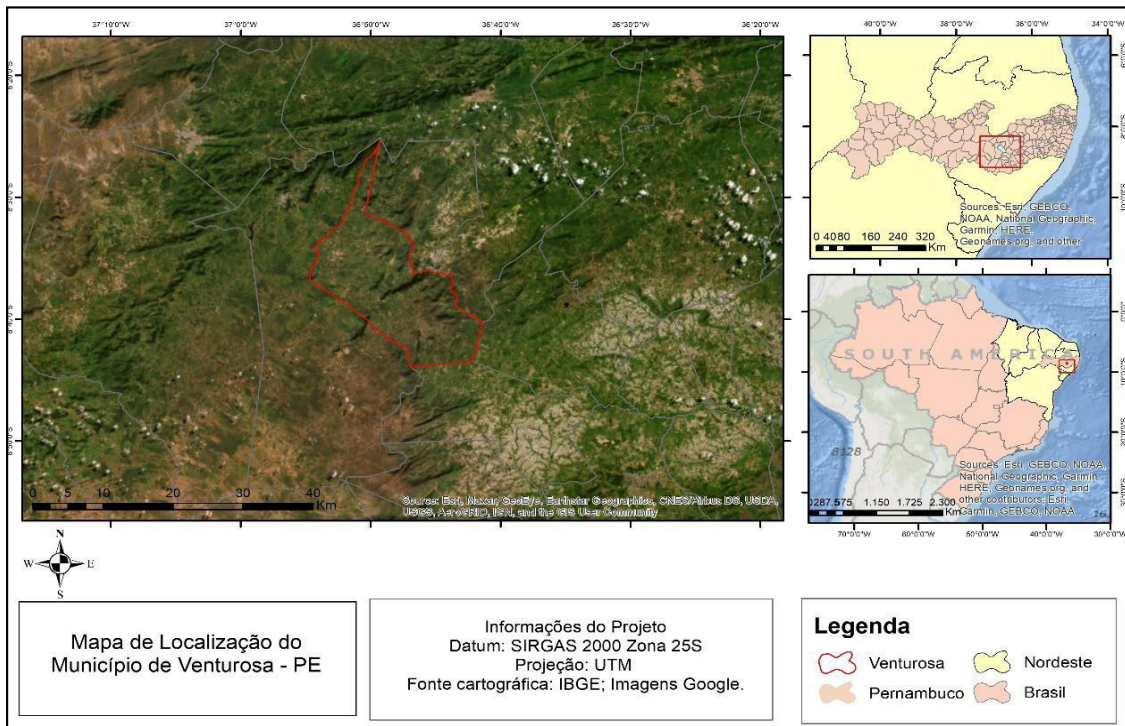
Se busca com este trabalho, portanto, divulgar o potencial do geoturístico no parque, visando à valorização da importância da pedra furada para com a sociedade, possibilitando a contribuição para a economia e a educação da cidade, e, sobretudo, contribuir com a disseminação do conhecimento e reconhecimento dos seus aspectos naturais para o turismo, de modo a garantir seu melhor aproveitamento.

Para entendermos melhor como o sítio geológico da Pedra Furada é de extremo valor para a região, colocamos um padrão de divisão a valores que tornam o parque relevante. Espera-se que este trabalho contribuía como caminho para planejamento e gestão ambiental, além de servir de base para outros trabalhos.

## ÁREA DE ESTUDO

A Pedra Furada, localizada no município de Venturosa (Figura 1), situado no batólito Alagoinhas, como é chamado, possui aproximadamente 220 km<sup>2</sup> de área aflorante. Trata-se de uma rocha granítica de granulação grossa, porfírica contendo a ocorrência de enclaves dioríticos (Mariano *et al.*, 2012).

**Figura 1 -** Mapa de localização do município de Venturosa - PE.



**Fonte:** Autores.



A Pedra Furada é composta por algumas formações rochosas de aspecto peculiar, possuindo um arco granítico de formato incomum, resultante de um processo de intemperismo diferencial, um caso raro que caracteriza o local (Figura 2).

**Figura 2 -** Pedra Furada no município de Venturosa – PE.



**Fonte:** Autores.

O geossítio da Pedra Furada em Venturosa, compõe a principal feição geomorfológica da localidade, representada por um arco granítico originado por erosões diferenciais ao longo dos anos e apresentando pinturas rupestres de antigas caças que existiam na localidade, entretanto, com muitas pichações próximas a estas representações. Mariano *et al.* (2013), explica que esta feição da Pedra Furada, é rara em rochas graníticas, encontrada apenas em outras duas localidades no planeta terra, a exemplo do “*Yosemite National Park* e *Joshua Tree National Park*, nos Estados Unidos, e nas montanhas Spitzkoppe, no norte da Namíbia”.

O parque oferece espaço e conteúdo para diversas atividades distintas de caráter educacional diversificado. O lugar é frequentemente visitado por turistas e pesquisadores, além de ser destino de várias expedições das escolas e centros educacionais do interior de Pernambuco. Possuindo uma beleza única que pode vir a promover fascínio e inspirar o interesse pelas atividades didáticas no local.

## METODOLOGIA

Para realização da pesquisa, foram definidas as seguintes etapas: I) levantamento bibliográfico, dados e informações sobre mapeamento de espécies vegetais, geodiversidade e valores de patrimônios geológicos; II) seleção da metodologia, baseada pela técnica do caminhamento, conforme Carvalho (2017), consiste em percorrer a área de interesse, coletando e identificando as espécies. Já o processo de classificação das espécies da vegetação, valores do patrimônio geológico é realizado em gabinete, com o auxílio de livros, artigos e softwares; III) Computação dos dados em ambiente dos sistemas de informação geográfica.

Na coleta das espécies, foi focado nas que mais são abundantes na localidade, visto que elas têm maiores funcionalidades no meio ambiente e para uso antrópico pelos moradores. Com base nessas etapas, utilizando a metodologia de Brilha (2009); Bento e Rodrigues (2013), foram abordadas as seguintes classificações:

**Tabela 1** - Valores e descrição da análise do patrimônio geológico

<b>Valor estético</b>	1. Paisagens locais 2. Geoturismo 3. Atividades de lazer
<b>Valor econômico</b>	4. Turismo 5. Minerais para construção
<b>Valor funcional</b>	6. Funções do geossistema 7. Funções do ecossistema 8. Funções do solo
<b>Valor científico/educacional</b>	9. Pesquisa científica 10. Educação e formação
<b>Valor cultural</b>	11. Histórico

**Fonte:** Bento e Rodrigues, 2013.

Nesse sentido, foram observados e analisados 5 valores de patrimônio geológico, sendo eles: valor estético, observando as peculiaridades e belezas paisagísticas; valor econômico, consistindo na existência de elementos que possam gerar renda; valor funcional, refere-se a Pedra Furada como elemento atuante no ambiente; valor científico/educacional, destacando se há espectro para desenvolvimento de pesquisas ou aulas de campo; valor cultura, compreende uma busca histórica sobre a Pedra Furada.

Para a realização dos trabalhos, foi possível a utilização a partir do uso de Veículo Aéreo Não Tripulado (VANT), objetivando maiores detalhes das geofomas e dos geossítios. Dessa maneira, será utilizado o Drone DJI Air 2S Fly More Combo, com resolução 20 megapixels, sendo cada *pixels* de 2,4µm e é capaz de gravar vídeos em até 5.4K/30 fps ou 4K/60 fps. Os voos foram realizados com o auxílio do software DJIgo no modo automático e quando necessário manual.

## RESULTADOS

Os dados pesquisados têm como função ampliar a observação e investimentos para a área que acaba sendo prejudicada, assim como pela ocupação irregular da população e o aumento constante da utilização para agricultura e agropecuária causam o desgaste no espaço que deveria estar mais valorizado em conservação.

Entre os diversos objetivos das áreas de conservação, está o de promover a preservação do meio ambiente e a educação ambiental. Segundo Lopes *et al.* (2011), o geoturismo incentiva a preservação do patrimônio geológico e envolve as comunidades locais por meio de atividades econômicas sustentáveis, expandindo a oferta de emprego e renda. Esse segmento turístico também beneficia os turistas através da disponibilização de serviços, produtos e suprimentos.

Para que essa atividade possa se desenvolver de maneira sustentável no Parque da Pedra Furada, é de extrema importância a colaboração das populações locais e dos turistas na definição de decisões. Segundo Silva *et al.* (2009), para mitigar os impactos negativos das atividades humanas sobre os ambientes naturais, diversas estratégias foram adotadas, incluindo a criação de Unidades de Conservação da Natureza (UC's). No entanto, a mera criação dessas Unidades não tem produzido os resultados esperados, pois muitas enfrentam graves problemas de gestão (Diegues, 2001).

A Pedra Furada, trata-se de um geossítio e principal ponto turístico da cidade, sendo uma referência geológica com agregado valor cultural, é constituída por um grande arco granítico resultante de um processo de intemperismo diferencial. Esse aspecto raro a define como patrimônio geológico.

Dentro do parque se podem encontrar também algumas pinturas rupestres feitas por ancestrais, o que caracteriza o parque com valor arqueológico. Recebe visitas de turistas, pesquisadores, estudantes e da população local, visando ao lazer, recreamento, enfoque em estudos e pesquisas, devido às suas características de geodiversidade e beleza, características estas como a sua importância geológica, histórica e econômica. Nesse contexto, o uso do Parque da Pedra Furada se mostra como uma importante ferramenta no âmbito educacional, uma vez que, de acordo



com Brilha (2009), os geossítios estão em condições privilegiadas para atuar como promotores da educação de geociências para a sustentabilidade.

O turismo na Pedra Furada traz muitos pontos positivos, mas também alguns pontos negativos. A falta de políticas que promovam a manutenção do ambiente faz com que turistas que visitam a Pedra Furada não respeitem o local, o que ocasiona atos de vandalismo. Além disso, pichações, descarte inapropriado de resíduos contribuem com a degradação do parque.

A vegetação caatinga que habita no Parque ecológico é extremamente diverso e logicamente e adaptativo às diferentes situações climatológicas do ano com a transição do período de estiagem e de chuvas, tornando a localidade estável ecologicamente e abrigando diversas espécies da fauna regional.

O Alecrim-pimenta (Figura 3), planta nativa do Brasil, encontrada especialmente nas regiões da caatinga e cerrado. Usada como condimento e medicinal, entretanto também está presente em outros países da América Central e do Sul, e no México. O óleo do alecrim é influenciado de acordo com o local de ocorrência da planta, clima, solo, e etc. Conhecida pela população pelo seu aroma que se assemelha ao do orégano, também possui propriedades antimicrobianas e antissépticas.

**Figura 3** - Alecrim-pimenta (*Lippia organoides*).



**Fonte:** Autores.

Usada em forma de ornamentação, alimentação humana e animal, medicinal e matéria prima, a bromélia (Figura 4) se faz presente no domínio da Caatinga ou em regiões ecotonais como a Mata Atlântica e Cerrado, está restrita ao Nordeste do Brasil. Ela é uma espécie xerófila, tendo por vez sua estrutura morfológica e fisiológica adapta ao clima semiárido.

**Figura 4 -** Bromélia *Encholirium spectabile*.

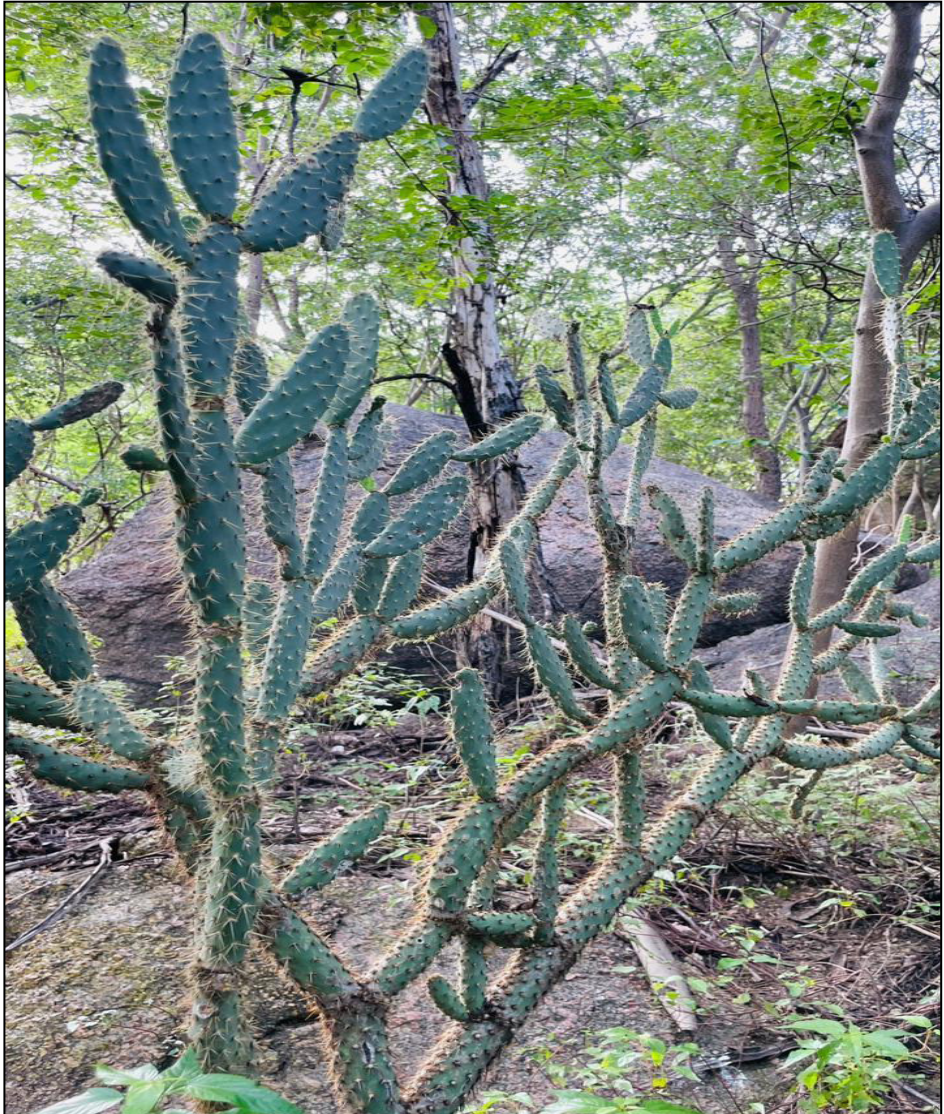


**Fonte:** Própria autoria.



Na Figura 5, temos uma espécie endêmica do Brasil, que ocorre com frequência no sertão e muito esporadicamente no agreste. Encontra-se em risco de extinção devido ao extravio do seu habitat (florestas secas tropicais e subtropicais e áreas áridas). O cacto dispõe em sua raiz propriedades utilizadas como remédio caseiro no combate aos males da próstata.

**Figura 5 - *Tacinga palmadora*.**



**Fonte:** Própria autoria.

A partir do trabalho de campo e levantamento bibliográfico realizado sobre o parque municipal da Pedra Furada, foram observados os seguintes valores (Tabela 2), consoante a metodologia de Bento e Rodrigues (2013):

**Tabela 2 - Descrição dos valores observados**

TIPOS DE VALOR	DESCRIÇÃO	DESCRIÇÃO DOS VALORES OBSERVADOS
<b>Valor estético</b>	1- Paisagens Locais	O geossítio é formado por diversas rochas, como principal ponto turístico da cidade (Figura 3).
	2- Geoturismo	O geossítio parque pedra furada é composto por uma variedade de formas rochosas, que são atrativos para visitação turística, além de resquícios históricos presentes no parque (Figura 2).
	3- Atividades de Lazer	Caminhada até o parque, subida até a pedra com 360 degraus, rapel e piquenique.
<b>Valor econômico</b>	4- Turismo	O parque foi fundado em 1985, desde o período vem sendo visitado por diversas pessoas com estrutura de boa parte natural, com escadarias construídas para auxiliar na caminhada.
	5- Minerais para construção	Tem como rochas principais o granito e diorito, são usadas em construção civil como pisos e bancadas.
<b>Valor funcional</b>	6- Funções do geossistema	Formações rochosas e serviços ambientais envolvidos ao solo, água e ar
	7- Funções do ecossistema	Abriga um conjunto de estrutura geológica, conjunto de espécies xerófitas endêmicas da região.
	8- Funções do solo	Suporte para a biodiversidade.
<b>Valor científico/ educacional</b>	9- Pesquisa científica	O parque é bastante utilizado como área de estudo para muitos pesquisadores, interessados na sua rica biodiversidade e geodiversidade.
	10- Educação e Formação	A área é bastante utilizada em projetos e trabalhos de campo de várias disciplinas.
<b>Valor cultural</b>	11- Histórico	Há indícios de pinturas rupestres por volta da Pedra Furada, feita por hominídeos.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

O turismo é uma relevante área econômica da nossa sociedade, proporcionando crescimento na circulação de pessoas. Assim, um segmento da área é o geoturismo, que dirige a visitação de locais de extrema importância geológica ou histórica, utilizando a geodiversidade como expediente turístico. Sua principal característica é a visitação a ambientes geológicos e geomorfológicos. De acordo com Moreira (2014), o geoturismo pode ser estabelecido como um novo segmento de turismo em ambientes naturais, contribuindo para a conservação da biodiversidade e valorização do patrimônio natural, além de proporcionar lazer, recreamento e vários tipos de estudos dotados de uma qualidade estética ou não, todos auxiliando para a conservação destes agradáveis ambientes como quedas d'água, vulcões, jazidas minerais, cavernas, serras e a própria Pedra Furada.



As paisagens do parque da Pedra Furada, conta com vistas de considerada altitude devido a subida dos 360 graus, marcando as características do bioma da caatinga, compreendendo formações geomorfológicas e vegetal (Figura 6). A referida imagem foi obtida em um período de chuvas, portanto, a vegetação se apresenta mais esverdeada.

**Figura 6** - Vista da paisagem da Pedra Furada em Venturosa – PE.



**Fonte:** Autores.

Além do mais, é possível ver outras paisagens durante a subida das escadarias, principalmente, devido a clareiras que existem dentre a vegetação na localidade. Outro ponto, é uma vista de 360 graus no topo da Pedra Furada, contudo, não dispõe de estrutura segura para realização desta aventura.

O geoturismo oferece oportunidades para que os visitantes aprendam mais sobre a história geológica da sua região e os processos geológicos que transformam o planeta. Sobre isso, Muggler (2007) diz que é fundamental expandir e divulgar o entendimento sobre a geodiversidade, enfatizando sua relevância além do aspecto econômico, rompendo com a atual visão de desvalorização desse recurso por parte da sociedade e promovendo uma nova consciência pública sobre a importância dos solos.

Essa alteração está relacionada, assim, a uma nova maneira de entender esse tipo de patrimônio, o que exige sua integração no contexto da educação ambiental, que deve ser vista como um processo em que as pessoas aprendem como funciona o meio ambiente e sua dependência dele, como o impactamos e como podemos promover sua sustentabilidade (Miorando *et al.*, 2005).

Nesse sentido, o trabalho tem como problematização a relação sociedade natureza em meio a Pedra Furada, observando os valores socioambientais, afirmando que o parque pode ser considerado um espaço de geoturismo e proporcionando um ambiente de educação ambiental. Moreira (2010) afirma que essa atividade turística promove a conservação com ênfase nos atrativos turísticos e na educação, relacionando os aspectos geológicos aos processos que modelaram a paisagem.

Com uma ênfase particular na conservação, educação e atrativos turísticos em relação aos aspectos geológicos, interpretar o ambiente em relação aos processos que o modelaram pode ser uma ferramenta de educação ambiental

Em meio a tais problemáticas, faz-se necessário propor medidas que auxiliem na conservação do ambiente. O intuito desta pesquisa é, desse modo, refletir acerca das potencialidades geoturísticas da Pedra Furada, relacionando aos seus efeitos no que diz respeito à sua preservação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conformidade com os dados apresentados, esse estudo tem como objetivo dissertar sobre a relevância do geoturismo na preservação ambiental e no fortalecimento econômico no Brasil, buscando conciliar e valorizar a riqueza biológica que esses patrimônios geológicos e culturais possuem. Dessa maneira, nossa federação abriga diversos parques turísticos que preservam rica fauna e flora, além de resguardar histórias regionais que trazem consigo a história da região e do povo que ali habita e suas singulares vivências, mostrando a necessidade crescentes na proteção ambiental e cultural para

Logo, um dos objetivos deste trabalho foi a realização de um levantamento florístico do parque da Pedra Furada, listando e classificando as espécies, contribuindo para a promoção de informações que possam auxiliar o planejamento e gestão deste patrimônio, para que por meio desta gestão e busca de dados haja uma melhoria na condução ambiental do parque, que fortaleça sua fauna e flora e a circulação de pessoas com o turismo na região de maneira sustentável.

Percebe-se que o Parque Municipal da Pedra Furada em Venturosa, tem valor patrimonial geológico, científico, educacional, turístico, funcional,

histórico, estético e econômico importante para a localidade, podendo ser aproveitado pelos gestores ou órgãos competentes de melhor maneira, incentivando o desenvolvimento sustentável.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para o desenvolvimento de novas pesquisas e melhorias nas análises ambientais voltados para o ordenamento territorial e o desenvolvimento sustentável.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ítalo Rodrigo Paulino *et al.* **Geodiversidade em Venturosa: um estudo de caso no Parque da Pedra Furada - Pernambuco.** *Geodiversity in Venturosa: A study of case in the Pedra Furada's Park-Pernambuco.* In: II CONIDIS – II Congresso Internacional de Diversidade do Semiárido. **Anais [...]**, Campina Grande, 2017, p. 1-11.

BENTO, Lilian Carla. Um novo olhar para a geodiversidade através do geoturismo. *Enciclopédia Biosfera*, v. 7, n. 12, 2011.

BENTO, Lilian Carla Moreira; RODRIGUES, Silvio Carlos. Seleção de geossítios para uso turístico no Parque Estadual do Ibitipoca/MG (PEI): uma proposta a partir de metodologias de avaliação numérica. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, n. 85, p. 33-46, 2014.

BRILHA, José Bernardo Rodrigues. **Patrimônio geológico e geoconservação: a conservação da natureza na sua vertente geológica.** Minho: Palimage, 2005.

BRILHA, José Bernardo Rodrigues. A importância dos geoparques no ensino e divulgação das Geociências. **Geologia USP. Publicação Especial**, v. 5, p. 27-33, 2009.

CARVALHO, Fernanda. A importância do levantamento florístico e fitossociológico. *Mata Nativa. Viçosa - MG*, 2017.

COSTA, Samuel Othon de Souza. **Identificação das vulnerabilidades e potencialidades da bacia hidrográfica do Rio Canhoto - PE/AL, com vistas ao zoneamento ambiental.** 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DALLA LIBERA, Graciele; CALGARO, Cleide; ROCHA, Leonel Severo. A insustentável sustentabilidade do capitalismo. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v. 20, n. 38, p. 137-155, 2020.

FILQUEIRAS, T. S.; BROCHADO, A. L.; NOGUEIRA, P. E.; GUALLA II, G. F. Caminhamento – um método expedito para levantamentos florísticos qualitativos. **Caderno Geociência IBGE**, 1994, p. 39-43.

KILL, L. H. P.; DRUMOND, M. A.; LIMA, P. C. F.; ALBUQUERQUE, S. G. de; OLIVEIRA, V. R. de. **Preservação e uso da caatinga.** Brasília: EMBRAPA SEMIÁRIDO, 2007.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Laryssa Sheydder Oliveira; ARAÚJO, José Lopes; CASTRO, Alberto Jorge Farias. Geoturismo: estratégia de geoconservação e de desenvolvimento local. **Caderno de Geografia**, v. 21, n. 35, p. 1-11, 2011.

MARIANO, Gorki; CORREIA, P. B.; FERREIRA, R. V.; ACCIOLY, A. C. A. (Ed.). Pedra Furada de Venturosa, PE: raro arco granítico com enclaves dioríticos. *In: Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil*. Brasília: CPRM, 2013. 332 p.

MARIANO, Gorki et al. Pedra Furada de Venturosa, PE. *In: WINGE, M. et al. (Org.). Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil*. Brasília: CPRM, 2013.

MARTINI, A. A. A influência da floresta urbana no microclima. *In: BIONDI, D. (Ed.). Floresta urbana*. Curitiba: Imprensa UFPR, p. 125-152, 2015.

MOREIRA, Jasmine Cardozo. **Geoturismo e interpretação ambiental**. Editora UEPG, 2014.

MOREIRA, Jasmine Cardozo. Geoturismo: uma abordagem histórico-conceitual. **Turismo e Paisagens Cársticas**, v. 3, n. 1, p. 5-10, 2010.

OLIVEIRA, Tatiane; WOLSKI, Mario Sergio. Importância da reserva legal para a preservação da biodiversidade. **Revista Eletrônica de Extensão da URI**, Santo Ângelo-RS, v. 8, n. 15, p. 41-52, 2012.

SILVA, L. G. et al. Floristic data to support conservation in the Amazonian canga. **Biota Neotropica**, v. 23, e20231517, 2024.

SILVA, Thaise Sousa da; CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde; FREIRE, Eliza Maria Xavier. Conceitos, percepções e estratégias para conservação de uma estação ecológica da Caatinga nordestina por populações do seu entorno. **Sociedade & Natureza**, v. 21, p. 23-37, 2009.

# O ESTUDO DO MEIO COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO RIO GRANDE DO NORTE, NORDESTE DO BRASIL

*Felipe Emanuel de Pontes Marinho<sup>1</sup>*

*Alex Duarte da Silva<sup>2</sup>*

*João Correia Saraiva Junior<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

O estado do Rio Grande do Norte é marcado por grande variedade de paisagens geográficas que possuem peculiaridades naturais e formas de uso, revelando potencialidades e contradições na relação sociedade e natureza, explorado por diversas áreas do conhecimento, mas, em particular pela ciência geográfica.

Nesse sentido, um ensino de Geografia pautado na análise crítica da realidade deve ser estimulado a partir da adoção de variadas estratégias metodológicas que permitam (re)conhecer as diversas variáveis que interferem na produção do espaço geográfico e os desdobramentos dessa imposição social sobre o meio físico.

O Estudo do Meio, concretizado por meio da aula de campo, é uma estratégia metodológica importante na consolidação de conteúdos geográficos, particularmente quando se trata do uso de recursos naturais. Essencialmente relacionadas ao ensino de Geografia, as aulas de campo se constituem “como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Geografia e para a formação social dos estudantes, uma vez que as aulas de campo contribuem para a ampliação da visão crítica do espaço em que os estudantes

---

1 Graduação em Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: felipe.marinho@escolar.ifrn.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2624334309513335>.

2 Graduação em Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: duarte.alex@escolar.ifrn.edu.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6829518373514691>.

3 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central. E-mail: joao.correia@ifrn.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8701271447000580>.

estão inseridos e onde eles desenvolvem suas relações sociais e com o meio (Marques; Mota, 2020, p. 358).

Partindo da perspectiva piagetiana, ao afirmar que a aprendizagem dos indivíduos ocorre pela interação com o meio (Piaget, 1993), realizar um trabalho de campo é entrar em contato com estímulos variados e, por meio da observação e comparação, adquirir novos conhecimentos associados aos já existentes.

No viés da educação apoiada em Freire (1998) que discute sobre “a importância de os estudantes aprenderem a ler o mundo por meio da compreensão do seu contexto”, sendo este ato, além de educacional, uma prática política. Este autor indica o trabalho com temas geradores, que são provocados a partir de conteúdos curriculares, mas considerando os sujeitos e o mundo em que estão inseridos. Tomando essa direção, estes temas que relacionam o conteúdo à realidade dos estudantes acabam por despertá-los para a pesquisa e o estudo” (Marques; Mota, 2020, p. 359).

Outros autores já haviam destacado a importância da realização das aulas de campo como prática pedagógica que potencializa a aplicação da interdisciplinaridade, utilização dos espaços não-formais e leitura crítica do ambiente que cerca os estudantes e no qual eles estão inseridos e contribuindo na sua dinamização (Venturi, 2011; Bovo; Tows; Rogal, 2018).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), o ensino de Geografia na educação básica é orientado de acordo com as diretrizes da instituição e pelas ementas de Geografia I e II, comuns a todos os cursos do nível médio integrado, aprovadas segundo o Núcleo Docente Estruturante, que prezam por um ensino crítico da realidade, principalmente na perspectiva local (IFRN, 2012; IFRN, 2013).

Assim, o objetivo deste trabalho é avaliar o processo de aprendizagem das turmas participantes do ensino técnico integrado do IFRN, Campus Natal Central, sobre alguns aspectos geográficos do estado do Rio Grande do Norte.

A justificativa para realização da presente pesquisa é baseada na necessidade de avaliação contínua de estratégias metodológicas do ensino de Geografia, principalmente em uma instituição forjada no ensino técnico. Assim, uma perspectiva de ensino integrado que une variadas dimensões (técnico, humano, ambiental, ético) pode ser estimulada, destacando a importância da Geografia na formação de futuros cidadãos e profissionais que irão atuar em variadas áreas do trabalho.



## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, exploratório e descritivo, com base nas percepções dos estudantes acerca dos conteúdos discutidos em sala de aula e posteriormente em aula de campo. Inicialmente, foram abordados diversos conceitos relacionados às temáticas físico naturais ou da geografia da natureza e as relações com a dinâmica social, conforme a ementa da disciplina de Geografia I, presente nos planos de curso do ensino médio técnico integrado (IFRN, 2012).

Os principais conteúdos abordados em sala, no contexto do Pré-campo foram: dinâmica da litosfera, processos atmosféricos, recursos hídricos, tipos de solos e cobertura vegetal. Foram utilizadas diversas estratégias metodológicas como leitura de textos, aulas expositivas, atividades em grupos e resolução de listas de exercícios.

As três turmas que participaram da pesquisa foram Edificações, Informática para Internet e Administração, totalizando 110 alunos. Antes das saídas para campo, o docente solicitou a divisão em grupos para que os registros fossem realizados. Cada grupo deveria ter no máximo 05 participantes, perfazendo 22 grupos que foram orientados a realizarem o método observacional e comparativo nos diferentes ambientes visitados.

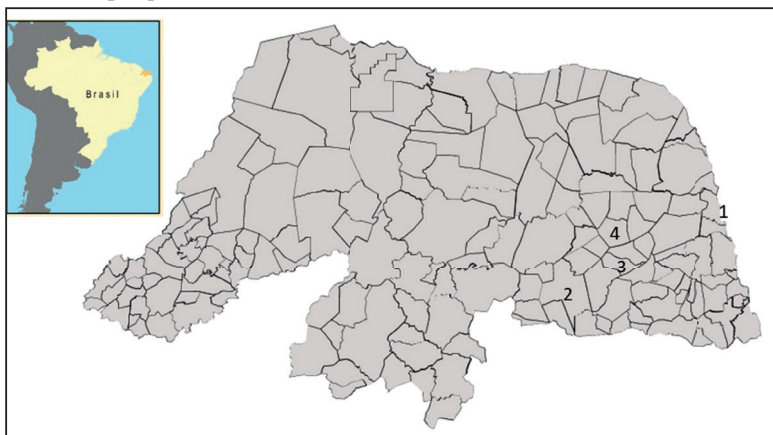
A partir do que foi discutido em cada parada, os grupos fizeram os registros fotográficos e observações pessoais sobre cada local, e as reflexões inerentes a cada recorte espacial visitado. Além do que foi apresentado pelo docente e estagiários, os grupos tiveram liberdade de destacar aquilo que mais chamou a atenção em cada local.

As atividades em campo ocorreram nos dias 17/10/2023 (Edificações), 19/10/2023 (Informática para Internet) e 23/10/2023 (Administração). O transporte foi disponibilizado pelo IFRN, associado a ajuda de custo para alimentação do café da manhã e almoço.

O percurso executado durante o campo foi padronizado para todas as turmas: Saída de Natal, primeira parada no Parque Municipal da Cidade no município de Natal, segunda parada no Santuário de Santa Rita de Cássia no município de Santa Cruz, terceira parada na Área de Proteção Ambiental no município de Serra Caiada e quarta parada na barragem Campo Grande no município de São Paulo do Potengi (Figura 01).



**Figura 01** - Localização dos pontos visitados durante os trabalhos de campo abordados nesta pesquisa 1- Natal; 2-Santa Cruz; 3-Serra Caiada e 4-São Paulo




**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2024.

Durante a realização do percurso e nas paradas selecionadas, foram discutidos, ainda, conceitos geográficos como paisagem, lugar, território, região, impacto ambiental, cultura, crise hídrica e serviços ecossistêmicos, dentre outros que são bastante relevantes no ensino de Geografia (Venturi, 2011).

Após a realização das atividades em campo, foi solicitado aos grupos que organizassem um registro escrito (figura 02) acerca da aprendizagem dos conteúdos discutidos em campo. Nas respostas os estudantes poderiam inserir fotos dos principais aspectos das paisagens. A atividade foi postada no *Google Classroom*, para atribuição de nota que compôs a avaliação do 3º bimestre do ano letivo de 2023.

**Figura 02** - Modelo da ficha disponibilizada para registros dos estudantes como critério de avaliação

	<b>DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS</b>	
	<b>DISCIPLINA: Geografia</b>	
	<b>ATIVIDADES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO</b>	
	<b>NOME(S):</b>	<b>CURSO</b>
<p>No trabalho de campo com a sua turma, foram visitados 04 pontos estratégicos, além dos cenários que foram visualizados durante o percurso.</p> <p><b>01)Com base nas experiências de vocês, discutam o que vocês aprenderam em cada ponto visitado. Insiram fotos para ilustrar o aprendizado.</b></p> <p>I parada Parque da Cidade em Natal</p> <p>II parada Santuário de Santa Rita em Santa Cruz</p> <p>III parada Área de Preservação Ambiental em Serra Caiada</p> <p>IV parada Barragem Campo Grande em São Paulo do Potengi</p> <p><b>02)Em seguida, apontem o que mais chamou a atenção de vocês nos pontos visitados.</b></p>		

**Fonte:** Organizado pelos autores, 2023.

As análises dos registros foram realizadas fazendo uso do software Excel e do gerador de nuvens de palavras Word Cloud, que possibilitaram destacar a percepção dos estudantes e análise crítica do material produzido.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### *I Parada: Parque da Cidade em Natal /RN*

O Parque Municipal Dom Nivaldo Monte (Parque da Cidade) (Figura 02) é uma Unidade de Conservação de âmbito municipal, criada em 1997 pelo Decreto Municipal nº 8.078/06 e ampliada pelos Decretos nº 8.608/08 e nº 11.446/2017 (Natal, 2024). Apresenta uma área de 4.727,34 m<sup>2</sup>, ladeado por bairros bastante populosos.

O Parque da Cidade abriga o ecossistema de Mata Atlântica, associado a vegetação de praias e dunas, com feições geomorfológicas dunares, influenciadas pelo clima tropical úmido (Diniz; Pereira, 2015). Possui diversas funções ambientais como recarga do aquífero Dunas-Barreiras, abrigo de biodiversidade e espaço verde para lazer e promoção de eventos.

**Figura 02** - Aspecto do Parque da Cidade com destaque para o mirante



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2024.

Tal recorte espacial é bastante utilizado nas práticas de esportes como corridas ao ar-livre, caminhadas, trilhas educativas e passeios de bicicleta. A estrutura do Parque da Cidade, conta, ainda, com um mirante projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, Museu de Taxidermia, biblioteca e sala de Educação Ambiental que podem ser utilizadas, particularmente, por professores da Educação Básica e, eventualmente, atividades de nível superior.

Na ocasião foram apresentadas as características geoambientais do Parque da Cidade e as funções ambientais que este exerce para o ecossistema local e para a sociedade natalense. Os termos mais destacados pelos estudantes são destacados na figura 04.

**Figura 04** - Conceitos e termos destacados pelos participantes sobre o Parque da Cidade



**Fonte:** Organizado pelos autores, 2024.

Cabe destacar que, muitos estudantes, embora natalenses, não conheciam a estrutura do Parque da Cidade, sendo este o primeiro contato que puderem ter com tal Unidade de Conservação. Assim, corroborando com as afirmações de Amorim Júnior (2014) ao afirmar a importância do campo para o desenvolvimento de uma cultura científica.

## ***II Parada: Santuário de Santa Rita de Cássia***

Localizada no município de Santa Cruz, RN no agreste potiguar, próximo às margens da BR 226, fundada em 2010, a estátua de Santa Rita de Cássia é um monumento religioso que recebe milhares de pessoas anualmente, sendo responsável pelo aquecimento do turismo local que diretamente contribui para o desenvolvimento econômico da cidade.

Situada no agreste potiguar, a cidade de Santa Cruz possui características peculiares diante de sua localização geográfica, uma vez que, ela se encontra em

uma zona de transição entre o litoral norte rio-grandense e o interior do estado. Sua localização ocorre em uma superfície rebaixada, sustentada por rochas do embasamento cristalino (Fig. 05)

Sendo assim, em seu entorno, é possível observar a presença de maciços que se constituem como as vertentes do Planalto da Borborema Potiguar, ou seja, são paredões de rochas ígneas e metamórficas que compõem a paisagem da região. Além disso, podemos destacar o clima da região como transicional entre semiárido e subúmido, uma vez que ele está mais próximo do Planalto da Borborema e mais distante do litoral, ou seja, ele se encontra em uma zona de transição.

**Figura 05** - Aspecto do entorno do Santuário de Santa Rita de Cássia em Santa Cruz/RN



**Fonte:** Os autores, 2023.

Em relação a hidrografia, a região possui um açude no qual é alimentado pelo canal do Rio Trairi que passa em torno da cidade. No entanto, não é o suficiente para fazer o abastecimento da cidade, pois em alguns períodos do ano há uma escassez de chuvas na região. Então, para suprir essa necessidade a cidade conta com a ajuda de adutoras mais precisamente da Monsenhor Expedito que canaliza a água do litoral em direção ao interior por meio de tubulações para fazer o abastecimento da cidade em época de escassez hídrica (Santa Cruz, 2024).

Diversos conceitos foram debatidos na ocasião da visita ao Santuário de Santa Rita de Cássia como turismo religioso, a importância da cultura na produção do espaço geográfico e o crescimento das cidades médias. No entanto,



de acordo com as percepções dos estudantes, o meio natural e as intervenções associadas ao ordenamento dos recursos hídricos ganharam maior destaque (Figura 06).

**Figura 06** - Termos e conceitos mais discutidos na parada do Santuário de Santa Rita de Cássia



**Fonte:** Os autores, 2024.

Além disso, ocorreram discussões sobre o papel do município de Santa Cruz nos serviços ligados à saúde, principalmente pela concentração de cursos de formação em diversas especialidades como Medicina, Fisioterapia e Enfermagem, ofertados por instituições públicas e privadas. Tal configuração evidencia a atratividade que Santa Cruz proporciona para públicos de diversos segmentos sociais.

### ***III Parada: Área de proteção Ambiental de Serra Caiada/RN***

A Área de Proteção Ambiental de Serra Caiada foi criada em 2003 por meio de Decreto Municipal, Lei nº 0702/2003, que “Estabelece como área de Proteção Ambiental e de Especial Interesse a formação geológica conhecida como Serra Caiada e dá outras providências”.

O principal apelo para criação desta UC foi a tentativa de resguardar o patrimônio geológico do município - o *inselberg* - sustentado por rochas que datam de 3.4 Ga e que já foram apontadas como pedaços da crosta mais antiga da América Latina. Datações posteriores foram realizadas em outros estados e Serra Caiada perdeu a posição de bloco mais antigo. Mas, ainda assim, lista entre as primeiras colocações de blocos ancestrais. Além disso, a lei de criação contempla a proteção à biodiversidade, orientando que apenas atividades de baixo impacto como trilhas e similares possam ser realizadas.

Cabe destacar que o *inselberg* presta vários tipos de serviços como culturais (toponímia, referência geográfica, atividade religiosa) além de serviços de habitat para aves, répteis, insetos e flora da caatinga. Associados a estes serviços, têm-se os benefícios de produção de conhecimento que são proporcionados aos visitantes de Serra Caiada, quando podem aprender sobre a história da Terra, biodiversidade e impactos ambientais.

**Figura 07 - Inselberg de Serra Caiada**



**Fonte:** Os autores, 2023.

No sopé do *inselberg* foram discutidos diversos aspectos sobre o ciclo das rochas, interação com a biodiversidade, importância desse relevo para Serra Caiada e outros aspectos que destacam a relação sociedade e natureza. Os principais termos destacados pelos estudantes são apresentados na figura 08.

**Figura 08** - Conceitos destacados pelos estudantes sobre Serra Caiada



Fonte: organizado pelos autores, 2024.

Araújo e Costa (2015) já haviam destacado a importância da preservação de Serra Caiada. No entanto, durante os trabalhos de campo, foram percebidas alterações (construção civil) no entorno imediato do *inselberg* que podem comprometer o equilíbrio do ecossistema local.

#### ***IV Parada: Barragem Campo Grande em São Paulo do Potengi/RN***

A barragem Campo Grande (figura 09) está localizada no município de São Paulo do Potengi/RN, no agreste no estado do Rio Grande do Norte, a cerca de 70 km da capital Natal. Ela faz parte da bacia hidrográfica do rio Potengi no qual tem sua origem na cidade de Cerro Corá/RN e durante seu percurso passa por diversos municípios até desaguar em Natal.

A barragem foi inaugurada no ano de 1980, pelo atual governador da época José Agripino Maia e pelo prefeito da cidade Geraldo Macêdo Costa. Tal obra deveria garantir o abastecimento hídrico da região, mas a qualidade da água é imprópria para consumo humano pois é salobra. No entanto, o açude possui um papel importante na pesca e horticultura são atividades essenciais para algumas famílias que residem no entorno do espelho d'água (Silva *et al.*, 2020).





No entanto, apesar dos benefícios proporcionados pela barragem, existem também algumas questões a serem analisadas como por exemplo construções de casas na planície de inundação do canal, a jusante da barragem. Tal situação potencializa a produção de riscos de alagamentos, pois, em caso de intensas chuvas ou ainda o rompimento da parede da barragem, muitas residências podem ser afetadas.

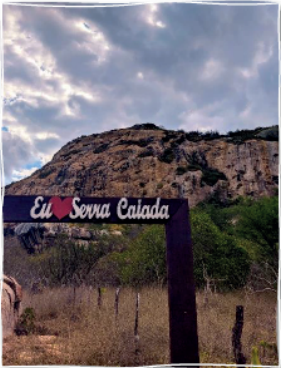
Além disso, podemos destacar também a qualidade da água, pois em alguns trechos da barragem há um indício de eutrofização, ou seja, há um percentual significativo de efluentes mais precisamente matéria orgânica sendo despejada a barragem por meio de tubulações que partem das residências que se encontram nas proximidades.

### *E o aprendizado?*

O material produzido pelos estudantes após a realização das 03 (três) aulas de campo, demonstrou que houve algum tipo de aprendizado em variados níveis que foram categorizados como excelentes, medianos e regulares, de acordo com a organização das ideias e formatação do texto.

Os arquivos classificados como excelentes (12 arquivos), continham informações bastante volumosas, com registros fotográficos e percepções do campo associadas a outras fontes como artigos científicos e notícias de jornais. As fotografias muito bem-posicionadas, com descrições dos ambientes e destaque para aquilo que mais chamou a atenção, demonstrando assim um bom rendimento no aprendizado proporcionado pela aula de campo. A figura 11 evidencia um registro que indica a produção de conhecimento.

**Figura 11-** Descrição da APA de Serra Caiada feito por um grupo de Infoweb

<p><b>III. ÁREA DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL (Serra Caiada)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Área de proteção ambiental;</li><li>• Delimitada em 2003;</li><li>• Resguardar inselberg, biodiversidade;</li><li>• Agreste;</li><li>• Ação do intemperismo é muito forte;</li><li>• Ventos, passarinhos vão depositando fragmentos de vegetação;</li><li>• Podem ser feitas trilhas e escalada;</li><li>• Caatinga;</li><li>• Havia caça ilegal, mas foi denunciada.</li></ul>	
---	---

**Fonte:** dados da pesquisa, 2024.

O material classificado como mediano (06 arquivos), continha apenas as fotografias e indicação dos locais visitados com pouquíssima descrição do ambiente, além de apenas citar que o local era “bonito” ou ainda “muito quente”. No material classificado como regular (04 arquivos) os estudantes apenas inseriram as fotos com frases curtas e não descreveram as percepções acerca dos pontos visitados. Algumas fotografias inseridas eram dos colegas de sala ou de momentos de descontração durante a viagem.

Nesse sentido, compreende-se que não houve aprendizagem significativa de conteúdos, mas, possivelmente, criação de memórias afetivas que são importantes, porém, não são suficientes para uma formação crítica.

Nesse contexto, embora a maior parte dos estudantes que produziram os trabalhos tenham realizado observações significativas, a metodologia aplicada não demonstrou eficiência em alguns casos. Portanto, a adoção de uma variada gama de estratégias metodológicas na educação básica, conforme Marques *et al.* (2021) pode ser uma alternativa mais promissora, para que mais habilidades sejam desenvolvidas, quando se observa uma multiplicidade de personalidades e realidades ambientais e psíquicas dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Rio Grande do Norte, embora não possua significativa extensão territorial, possui recortes espaciais com elementos e processos que podem proporcionar produção de conhecimento, particularmente no âmbito da ciência geográfica. As marcantes diferenças entre as paisagens favorecem a observação e comparação, enquanto etapas da aprendizagem

O trabalho de campo, ou aula externa, se revelou, nesta pesquisa, como uma estratégia favorável à produção do conhecimento sobre o espaço geográfico potiguar, pois propiciou maior tempo de discussão sobre os conteúdos, exigindo preparação prévia com discussões conceituais, divisão em grupos e organização do roteiro.

Os resultados demonstraram que, embora o trabalho de campo seja bastante promissor como estratégia metodológica, não é suficiente para alcançar todos os estudantes que, simplesmente, pareceram não compreender a proposta. Nesse sentido, a multiplicidade de estratégias pedagógicas como o uso de artes, novas tecnologias, atividades lúdicas e produção textual, podem ser importantes aliados na construção de um ensino mais efetivo.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM JUNIOR, I. A. de. **Sequência didática como proposta pedagógica para estudo dos ambientes costeiros do norte do Espírito Santo**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- ARAÚJO, V. C. F.; COSTA, A. A. A importância da preservação do patrimônio ambiental de Serra Caiada. **Sociedade & Território**, Natal, v. 27, n. 1, p. 194-212, 2015.
- BOVO, M. C.; TOWS, R. L.; ROGAL, C. J. Da teoria à prática: vivências e experiências em aula de campo de geografia. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 28828, 2018.
- DINIZ, M. T. M.; PEREIRA, V. H. C. Climatologia do Rio Grande do Norte. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 488–506, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/38839> . Acesso: 20 dez. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- IFRN. **Projeto pedagógico do curso de Informática para Internet. Aprovado pela Resolução nº 36/2011-CONSUP, de 09/09/2011 e adequado pela Deliberação nº 88/2013-CONSEPEX, de 29/11/2013**. Disponível em [chrome-extension://efaidnbmnmmnibpcajpcgglefndmkaj/https://portal.ifrn.edu.br/documents/732/Tecnico\\_em\\_Informatica\\_para\\_Internet\\_2012-2013.pdf](chrome-extension://efaidnbmnmmnibpcajpcgglefndmkaj/https://portal.ifrn.edu.br/documents/732/Tecnico_em_Informatica_para_Internet_2012-2013.pdf). Acesso: 16 out. 2024.
- IFRN. **Organização didática do IFRN. Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012**. Disponível em [https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica\\_2012\\_versaoFINAL\\_20mai2012.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf) . Acesso: 16 out. 2024.
- LOPES, S. R. **Análise da qualidade ambiental do Rio Potengi como instrumento de educação ambiental**. 2019. 84f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Centro de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27147> . Acesso: 19 dez. 2024.
- MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021.
- MARQUES, A. M. S.; MOTA, M. S. Aula de campo no ensino de geografia: uma visão pela literatura científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 357-372, jul./dez., 2020.

NATAL. **Parque Dom Nivaldo Monte**. Disponível em: <https://parquedacidade.natal.rn.gov.br> . Acesso: 20 dez. 2024.

PIAGET, J. **A representação do espaço geográfico na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SANTA CRUZ. Dados do Município. Disponível em: <https://www.santacruz.rn.gov.br/omunicipio.php> . Acesso: 20 dez. 2024.

SERRA CAIADA. **Lei nº 0702, de 24 de novembro de 2003**. Estabelece como área de Proteção Ambiental e de Especial Interesse a formação geológica conhecida como Serra Caiada e dá outras providências. Serra Caiada: Câmara Municipal, [2003]. Disponível em: [https://www.serracaiada.rn.gov.br/arquivos/88/LEI%20MUNICIPAL\\_702\\_2003\\_0000001.pdf](https://www.serracaiada.rn.gov.br/arquivos/88/LEI%20MUNICIPAL_702_2003_0000001.pdf) . Acesso: 16 dez. 2024.

SILVA, S. P.; PAIXÃO, A. A.; TORRES, D. M.; VILLAR, S. B. B. L. Balneabilidade em reservatório no semiárido: percepção ambiental e qualidade da água. *In*: XV Simpósio de Recursos Hídricos do Nordeste, **Anais [...]**, 2020.

VENTURI, L. A. B. **Geografia**: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Sarandi, 2011.

# **O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA DR. WALMY CAMPOS BEZERRA**

*Franciana de Almeida Barbosa Gonçalves<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A Geografia escolar está preocupada em contribuir com o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno, ao empregar uma concepção socioconstrutivista no ensino. Para compreender melhor essa concepção da aprendizagem social, destacamos a importância do conhecimento científico em seu desenvolvimento. Cavalcanti (2002, p. 77) explica bem como as tarefas de aprender e pesquisar estão juntas. Segundo a autora, “a importância do conhecimento científico como referência para a compreensão da realidade e o entendimento de que o processo de conhecimento é um processo ativo do aluno, com suas peculiaridades e seus conhecimentos anteriores”. Ou seja, a aprendizagem que leva ao conhecimento confiável é aquela que busca na ciência o auxílio para se desenvolver.

Sendo assim, o problema que motivou esta pesquisa foi buscar compreender como desenvolver o pensamento científico sobre o espaço geográfico de forma instigante e participativa? Diante desse questionamento levou-se a hipótese do trabalho como forma de desenvolver habilidades de reflexão sobre os conhecimentos que são apreendidos pelo estudante. Dessa forma, precisa-se considerar o trabalho de campo como uma estratégia que deve ser bem planejada pelo professor e durante o seu processo de avaliar aspectos estruturantes do roteiro de pesquisa que, principalmente, levem a despertar a curiosidade e observação crítica.

---

<sup>1</sup> Graduação em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE); Especialista em Gestão Ambiental. Professora de Geografia da Educação Básica de Pernambuco. E-mail: phranciana@gmail.com.



## **INSTRUMENTAL TEÓRICO E METODOLÓGICO**

Neste relato de experiência com alunos do 1º Ano do Ensino Médio, a metodologia ativa usada foi o trabalho de campo, para o desenvolvimento da pesquisa coletiva. Durante o trabalho, realizamos dois roteiros que estão inseridos no itinerário cultural da cidade, a Gruta dos Tinteiros e o Sítio Arqueológico Fazenda Agreste. Segundo Lima e Assis (2012, p. 109) para despertar o interesse do aluno na aprendizagem espacial, o trabalho de campo é um excelente recurso metodológico. Nesse sentido, podemos utilizar os princípios metodológicos geográficos como o da extensão, analogia, causalidade, atividade e da conexidade, ajudando o aluno a se localizar, observar, se articular no espaço vivido. As aulas de geografia e o trabalho de campo ajudam o aluno a compreender melhor o seu lugar para, a partir dele, compreender o mundo. Para Silva, Silva e Varejão (2010, p. 193) “a partir de uma realidade, pode-se trabalhar outra, mesmo que seja totalmente diferente”.

A geografia não se preocupa mais em só descrever a paisagem como fazia o estudo tradicional. Ela faz uso de conhecimento crítico e investigativo. A partir da Geografia Crítica, a mesma geografia tem abertura para interdisciplinaridade, pois o saber não se constrói de forma fragmentada, considera-se que o objeto de estudo da geografia é o espaço geográfico, espaço que é constantemente modificado pelo homem e que é composto por elementos naturais e artificiais, ela se torna uma aliada na construção desses saberes.

A saída de campo além de fornecer autonomia diante da produção do conhecimento, e o desenvolvimento do senso-crítico e investigativo, para Lima e Assis (2012, p. 109) existem outros valores “[...] como cooperação nas realizações de trabalhos em equipes, gosto pelo estudo e pela investigação pessoal, desenvolvimento da sociabilidade e da fraternidade, melhorando as relações professor- aluno e aluno-aluno”, por isso, a escolha por uma pesquisa coletiva que faz uso da pesquisa-formação. Como o nome indica, enquanto pesquisa, o sujeito se forma no coletivo de maneira participativa. Sansolo (2000, p. 140) divide o trabalho de campo em duas modalidades a “Excursão Geográfica” e o “Trabalho de Campo para pesquisa geográfica”, que se divide assim: em “Excursão de Conhecimento” e “Trabalho de campo para investigação minuciosa”.

Usamos a modalidade trabalho de campo para pesquisa geográfica ou excursão de conhecimento. Sansolo (2000) define pesquisa geográfica “como processo pedagógico de produção de conhecimento científico de forma participante”, sendo geográfica onde busca a construção do conhecimento de um ou mais temas referentes ao espaço geográfico. Cavalcanti (2002, p. 91) afirma que o “objetivo do estudo do meio no ensino é o de mobilizar em primeiro lugar as sensações e percepções dos alunos no processo de conhecimento para em seguida proceder-se à elaboração conceitual.” Como a pesquisa geográfica visa

ao processo de produção de conhecimento, ou seja, de uma leitura da realidade pelos próprios estudantes, mostrou-se importante recorrer a instrumentos desse campo do conhecimento que auxiliem nesse processo.

A programação do trabalho de campo inicia-se na metodologia, na apresentação dos roteiros, observando-se de forma simples, os pontos destacados pelo professor (análise), o objeto a ser estudado (objetivo) e a importância daquele estudo (finalidade). A proposta apresentada aqui foi um trabalho de campo exposto na feira de ciências da escola, sob o título Inscrições Rupestres em São José Do Belmonte: ancestralidade, intemperismo e ação antrópica como desgaste presentes na Gruta dos Tinteiros e no Sítio Arqueológico Fazenda Agreste.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

Todos os anos, no mês de maio, a cidade de São José do Belmonte, no estado de Pernambuco, passa por um momento de resgate cultural com a Festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Nas festividades, são realizadas apresentações de danças e peças teatrais, feirinhas de artesanato, comidas típicas e nas escolas é realizado um circuito pela cultura. Além do momento da “Cavalgada”, que é momento em que os cavaleiros se reúnem para a visita ao Parque Histórico da Pedra do Reino, destacam-se também outros patrimônios da cidade, e é nesse contexto que se valoriza o turismo cultural que segundo Rufo e Araújo (2021) permite revisitar elementos históricos e culturais de um grupo social. Na proposta do circuito foi apresentada a Trilha Cultural com doze patrimônios da cidade, criada pela professora Maria Zoraide da Escola Municipal Maria José de Nóbrega.

Figura 1 - Trilha cultural de São José do Belmonte – PE.



Fonte: acervo da Autora.

Compreendendo que havia o problema do escasso conhecimento sobre alguns lugares mencionados na trilha e que há uma relação direta entre a educação patrimonial e ambiental, discutiu-se a proposta de pesquisar dois desses patrimônios, a Gruta dos Tinteiros e o Sítio Arqueológico Fazenda Agreste, com o objetivo de ampliar nosso conhecimento sobre os registros rupestres ao identificar possíveis desgastes do intemperismo e da ação antrópica como degradação da herança cultural presentes nos registros rupestres, como também danos causados pelo não reconhecimento e pela não preservação desses locais, a fim de reconhecer a necessidade de preservação das pinturas rupestres de São José do Belmonte e a indicação do uso sustentável como rota cultural/turística/pedagógica para a consolidação de sua valorização.

**Figura 2** - Mapa da localização da cidade São José do Belmonte – PE.



Fonte: Andrade, 2003.

**Figura 3** - Localização e Orientação do Sítio Arqueológico Fazenda Agreste e a Gruta dos Tinteiros.



Fonte: acervo da Autora.

Para escola, a presente pesquisa também é simbólica porque ajuda a incluir uma instituição de ensino nas atividades propostas em documentos oficiais, como os do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que tratam da importância da institucionalização do tema e da participação ativa da sociedade na produção de práticas e saberes (BRASIL, 2018).

### ***Etapas do Processo***

O trabalho de campo para se ter êxito no processo ensino-aprendizagem precisa ser planejado. Segundo Cavalcanti (2002), são três as etapas essenciais desse planejamento: a) a preparação, o pré-campo b) a realização, o campo e c) a exploração do trabalho em sala de aula/avaliação, o pós-campo.

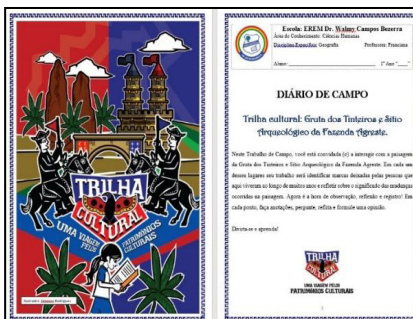
**Primeira etapa:** A Preparação ou seja o pré-campo, foi fundamental para a produção dos objetivos tendo em vista que os alunos nas aulas de Ciências Humanas vêm estudando sobre registros rupestres e conceitos de tipos de intemperismo. Realizamos uma reunião para conhecermos o roteiro de pesquisa apresentando os objetivos, do estudo e o Diário de Campo, onde seriam registradas as observações, e fixamos o calendário com a data da visitação, criamos um grupo do *WhatsApp* para trocas de informações complementares, convidamos o secretário de cultura do município Valdir Nogueira, o extensionista rural Edízio Carvalho, a Gestora pedagógica do município Aparecida Barros, o presidente da associação de moradores da localidade Elenilson Limeira da Silva e contamos também com o apoio da Secretaria Municipal de Educação com a cessão de um ônibus para o transporte dos estudantes.

**Figura 4 -** Apresentação do roteiro da pesquisa.



Fonte: acervo da autora

**Figura 5 -** Diário de Campo



Fonte: acervo da autora

**Segunda etapa:** a realização do trabalho de campo. A visitação de campo, é um momento de muita euforia. Foi o momento da observação, do registro e da coleta de informações. Nessa etapa, os estudantes foram orientados a utilizar o roteiro de observações no Diário de Campo para o registro. A visita foi guiada, e a



excursão teve uma função técnica e didática de observação para reconhecimento e descoberta, já que nem alunos e professores conheciam o local. À medida que o percurso foi acontecendo identificou-se a curiosidade dos alunos, fundamental para a produção do conhecimento.

**Figura 6 - O dia da aula de campo.**



**Fonte:** acervo da autora

**Figura 7 - O dia da aula de campo in loco sobre história e geografia do local.**



**Fonte:** acervo da autora

**Figura 8 -** O dia da aula de campo, coleta de informações.



**Fonte:** acervo da autora

**Terceira etapa:** a exploração do trabalho em sala de aula/avaliação, o pós-campo, foram feitas as sínteses do estudo com o preenchimento do Diário de Campo com as informações de localização e orientação geográfica, das características do percurso visitado, das fotografias da sua fisionomia, dos registros rupestres, os seus principais agentes de intemperismo, e sugestões que possam facilitar o acesso à rota como trilha cultural/pedagógica/ turística. Depois de sintetizar toda a parte teórica sobre o que foi percebido e compreendido, a pesquisa foi apresentada na feira de ciências da escola. Foi selecionada para participar da Feira de Ciências Regional: V Feira Ciência Jovem Sertão Central, ganhando em primeiro lugar na categoria Aluno e Professor



**Figura 9** - Sintetização da pesquisa para apresentação na feira de ciências



Fonte: acervo da autora

**Figura 10** - Resultado dos registros fotográficos feitas pelos alunos na pesquisa



Fonte: acervo da autora

Figura 11 - Resultado dos registros fotográficos feitos pelos alunos na pesquisa.



Fonte: acervo da autora

Figura 12 - Resultado dos registros fotográficos feitos pelos alunos na pesquisa.



Fonte: acervo da autora



Figura 13 - Resultado dos registros fotográficos feitos pelos alunos na pesquisa.



Fonte: acervo da autora

Figuras 14 e 15 - Apresentação na Feira de Ciência da escola.



Fonte: acervo da autora

**Figuras 16 e 17 - Participação da V Feira de Ciência Jovem Sertão Central.**



Fonte: acervo da autora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o que foi apresentado, compreendeu-se que a aula de campo é um caminho bem sucedido e aliada da geografia escolar que visa estudar a realidade local. Nessa pesquisa coletiva, o estudante pôde vivenciar, observar, comparar, criar perspectivas sobre o ambiente em seu entorno. Logo depois de todo esse processo de pesquisa, sintetização e apresentação para a comunidade local e comunidade escolar, os estudantes responderam uma avaliação qualitativa e quantitativa onde destacaram que o prazer de aprender, de querer perguntar, de querer participar, de sentir a história da sua ancestralidade, ali naquele local, para eles foi um momento relevante na sua vida pessoal e acadêmica. Com relação ao sentimento de apresentar a pesquisa para a comunidade local e a comunidade escolar afirmaram que contribuíram “apresentando algo novo que muita gente não sabia que existia no nosso município”, sentimento de empoderamento e de identidade.

Além de refletir sobre essas contribuições é importante destacar a diferença entre aula de campo para uma pesquisa coletiva de uma aula passeio que pode não ter o objetivo de coletar informações do local, assim não tendo compromisso com o ensino e nem com aprendizagem, por isso a importância de um trabalho de campo bem planejado, com as etapas bem realizadas, o pré campo, o campo e o pós-campo o estudante tem maior aproveitamento e possui mais possibilidade de querer realizar pesquisas, pois será mais crítico e deterá uma grande capacidade de articular a realidade com o conhecimento adquirido na sua vida. Apesar de todas essas contribuições da aula de campo para o ensino

aprendizagem do estudante percebe-se que essa metodologia é pouco praticada na nossa escola, além da responsabilidade do planejamento, para executar a segunda parte, o campo.

Nessa experiência, um dos fatores que dificultaram foi o deslocamento, o meio de transporte foi cedido pela secretária municipal, então, mesmo que o estudo de campo seja na mesma cidade, muitas vezes é necessário apoio financeiro para custear essa fase da execução do trabalho. O que indica que o projeto precisa ser abraçado, primeiramente, pela instituição. Essa é uma atividade que envolve bem os professores e os estudantes, contribui para desenvolver os princípios metodológicos da geografia, associa a teoria com a prática, favorece à análise interdisciplinar e contribui para uma melhoria do relacionamento entre professores e estudantes. Enfatizamos, também, a importância dessa metodologia onde o aluno se torna em grande medida autônomo, crítico e participante no acesso ao conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manoel Correia de. **Atlas Escolar de Pernambuco**. João Pessoa: Grafset, 2003.
- BRASIL. **Portaria N° 375, de 19 De Setembro de 2018**. Institui a Política de Patrimônio Cultural Material do Iphan e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/PORTARIA%20375%20-%202018%20-SEI\\_IPHAN%20-%200732090.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/PORTARIA%20375%20-%202018%20-SEI_IPHAN%20-%200732090.pdf). Acesso: 10 jul. 2024.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: alternativa, 2002.
- LIMA, Vanuzia Brito; ASSIS, Lenilton Francisco de. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia. **Revista de casa de Geografia de Sobral**, Sobral, v. 6, n. 1, p.109-121, 2012.
- RUFO, Tiago Fernandes; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Patrimônio Ambiental e Cultural: Metodologias Ativas e Estratégias Didático Pedagógicas no Ensino de Geografia. *In*: ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; KUNZS, Sidelmar Alves da Silva; SUZUKI, Júlio César (orgs.). **Metodologias Ativas e o Ensino de Geografia**. Santa Maria: Arco Editores, 2021. p. 258-275.
- SANSOLO, Davis Gruber. O trabalho de campo e o ensino de Geografia. **Revista GEOUSP**, v. 4, n. 1, 2000.

# ENSINO DE GEOGRAFIA E O SHOPPING CENTER: DIALOGANDO COM DO COTIDIANO

*Mário de Oliveira Silva Júnior<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A pesquisa tem objetivo discutir algumas abordagens sobre os shopping centers (SC)<sup>2</sup> no âmbito da ciência Geográfica, de forma, que possam relacionar os saberes científicos com as experiências do cotidiano dos alunos, de modo à fomentar a construção do conhecimento nos alunos a partir do processo de ensino-aprendizagem na educação geográfica.

Os shopping centers vêm há alguns anos despertando o interesse da Geografia e de diversas outras ciências, isso é perceptível nos trabalhos de Pintaudi e Frugoli Junior (1992), Padilha (2006), Gonçalves (2009), entre outros abordados neste estudo.

Os SC são espaços que têm feito parte do cotidiano da população, que é visto como local de lazer, compras, trabalho e de outros serviços em detrimento de outras áreas da cidade, como o centro e as praças públicas. Os shopping centers tornaram espaços importantes nas metrópoles e nas cidades médias brasileiras e mundiais.

Na Geografia escolar podem ser enumerados os diversos e variáveis temas que podem vir a serem levantados e exemplificados com os SC nas aulas de Geografia no ensino fundamental e no médio, como “consumismo”, “formas de lazer nas cidades”, “capitalismo”, “planejamento urbano”, “segregação socioespacial”, “globalização”, “mobilidade humana e urbana”, “meio ambiente e impactos ambientais” entre outros.

Pensando desta forma vemos que estudar, pesquisar e ensinar sobre este temário é de grande relevância para a geografia tanto acadêmica quanto escolar e para a sociedade como um todo. Portanto, é essencial saber a forma como o SC se apresenta, como este é versado nas pesquisas realizadas nos últimos anos

---

1 Mestrando em Ensino de Geografia pelo PROFGEO (UFPE). Professor de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. E-mail: mario.mosj@ufpe.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9446474155626315>.

2 O símbolo SC será utilizado em alguns momentos no texto para evitar a repetição demasiada do termo Shopping centers.



pelos investigadores no campo da ciência Geográfica, para assim, então propor o seu debate e discussão nas salas de aula da educação básica.

A referência de cunho teórico que orientou este trabalho é o pensamento do socioconstrutivismo embasado nos levantamentos e abordagens feitas por Cavalcanti (2006) no livro *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*, bem como em suas outras obras que envolvem outros temários e o ensino de Geografia no meio urbano. É importante salientar também que a citada autora tem seu apoio nas formulações do autor russo Vygotsky.

A presente pesquisa partiu de uma abordagem exploratória e qualitativa, onde serão levantadas dissertações acerca dos SC em diferentes visões e abordagens no campo da ciência Geográfica, analisando as possíveis relações e articulações com o ensino de Geografia, envolvendo nesta articulação a dimensão do cotidiano dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem nas aulas dessa disciplina.

## **O OLHAR DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA SOBRE O SHOPPING CENTER**

O SC é um fenômeno presente no cotidiano atual de nossa sociedade perceptível para a ampla maioria, mas para uma grande parcela da população tem significações diversas e um grau de importância variado. Nas ciências este tema tem inúmeras abordagens no âmbito da Geografia, como o livro *“Shopping center: espaço, cultura e modernidade nas cidades brasileiras”*, em dissertações, monografias e artigos sobre a temática em estudo.

Como ponto de partida vamos apresentar os aspectos que permeiam as discussões sobre o SC na ciência Geográfica trazidas em parte do livro acima nomeado de organização em parceria da geógrafa Silvana Pintaudi e do antropólogo Frúgoli Júnior em 1992, a obra que reúne alguns campos das ciências humanas para discutir sobre o shopping é uma referência no campo das pesquisas geográficas sobre o temário, não sendo difícil de se ver citada em outras obras.

A referida pesquisadora nesta obra além de ter a função dividida de organizadora e de apresentação do trabalho, tem também o primeiro capítulo de sua autoria intitulado “O Shopping Center no Brasil Condições de Surgimento e Estratégias de Localização”, onde coloca as formas como este fenômeno despontou e se difundiu no nosso país, bem como, retrata as estratégias pelas quais eram buscadas as melhores localidades para os tais empreendimentos aqui estudados.

Pintaudi (1992) coloca no seu texto que o “Objetivo deste trabalho é o de mostrar em que condições socioeconômicas surgem os SC no Brasil e a sua

estratégia de localização no Estado de São Paulo”. A autora aborda o SC como um “*Shopping Center* significa um empreendimento imobiliário de iniciativa privada que reúne, em um ou mais edifícios contíguos, lojas alugadas para comércio varejista ou serviços” (Pintaudi, 1992)

Assim, este levantamento contextualiza a situação pela qual este fenômeno se deu no Brasil que se iniciou por volta de 1966 com a implantação do primeiro SC em São Paulo, isso de acordo com a referida autora, aponta também mudanças nas formas de consumo e de comércio que formam base para o amadurecimento do Shopping Center nos anos 80, deixando claro que este processo se mostrou excludente de boa parte da população brasileira que não detinha de um bom poder econômico, o que evidenciou as desigualdades sociais do ponto de vista regional também, sintetizando estas ideias vemos isso neste trecho da obra:

“Os SC surgem no processo de urbanização da economia e da população. Concentram-se no Sudeste do País, que é mais industrializado e urbanizado, e onde vive a maior parte da população brasileira, que detém, inclusive, maior poder de compra” (Pintaudi, 1992).

Desta forma a localização dos empreendimentos no espaço se dava na busca pelo mercado alvo, como coloca Pintaudi, que eram as classes médias e altas da nossa sociedade. O que provocava acentuação da segregação dos espaços na cidade, bem como, entre as regiões e dificultava as relações sociais, fatos esses que nas mesmas ou que nas devidas proporções ainda perduram nos dias atuais.

O segundo capítulo deste livro de autoria do geógrafo Antônio Carlos Gaeta, traz a discussão sobre o “Gerenciamento dos Shopping Centers e Transformação do Espaço Urbano”, este autor aponta para a ocorrência de uma mudança nas formas de consumo e de demanda, causada por vários fatores (transformações) e que evidenciaram o amadurecimento do capitalismo no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 e que influenciaram em um gerenciamento científico da produção, sendo assim o setor dos SC é inserido nesta perspectiva. Sobre estas transformações o autor indica que:

É no período significativamente indicado pós-64 que se consolidam a monopolização da economia, a constituição de grandes grupos econômicos, a concentração do capital industrial, do capital bancário e a reestruturação do mercado consumidor interno em função de seus interesses (Gaeta, 1992, p. 45).

A gerência científica aplicada nos empreendimentos do setor imobiliário-comercial vem segundo o autor citado acima se materializar no espaço já transformado a partir de um planejamento acabado, que é associado desde a

localização onde será o SC, até o seu potencial de vendas. Este fenômeno aponta para um processo novo como coloca o autor:

A transformação que esse espaço comercial representa, o significado de sua inserção no urbano, vem indicar que há um processo novo que aponta para uma organização do espaço cada vez mais gerenciada e monopolizada. Os diversos elementos que se transformam e se desenvolvem revolucionam relações de interesse da geografia, como: o ponto comercial, as externalidades, a relação próximo/distante, a relação continuidade/descontinuidade, a obsolescência do produto espacializado, a ideologização do espaço, a relação espaço público/espaço privado, o espaço sistematicamente administrado pelo político, a política miúda do espaço, a transformação de todo espaço em espaço de poder e de controle (Gaeta, 1992, p. 55-56).

Essas transformações de acordo com o autor inserem mudanças na cidade que aumentam as desigualdades sociais e também imprimem um certo controle social, este segundo materializado no SC e permitido pela privatização, mudanças essas que se deram a partir do momento que foram produzidas novas formas no espaço urbano, sobre estas formas Gaeta coloca que as mesmas surgem de maneiras variadas e enumera seis: 1 - Amplitude da programação de um novo espaço; 2 - Limitação do peso das determinações locais; 3 - Transformação radical do espaço socioeconômico preexistente; 4 - Utilização do antigo espaço como “base de apoio” (meio); 5 - Anulação total do antigo espaço socioeconômico; 6 - Ampliação do controle privado sobre as externalidades.

Os dois capítulos aqui apresentados brevemente e esta obra como um todo embasou e incentivou outros trabalhos mais, sendo desta maneira um ponto importante para a realização das nossas discussões neste momento e por isso foi comentado em primeiro e deixado de fora dos quadros que serão demonstrados nos próximos momentos.

Dando prosseguimento ao que foi proposto, para melhor elucidar sobre as abordagens e levantamentos feitos por geógrafas e geógrafos sobre os shopping centers, apresentamos no quadro 1 estudos a nível de dissertações que discutem sobre o tema na ciência geográfica.

**Quadro 1 - Dissertações que abordam sobre o Shopping Center na Geografia**

QUADRO 1			
TÍTULO	AUTOR	ANO/ LOCAL	ABORDAGEM
<i>Shopping-centers: elementos de (re)produção urbana na zona sul de Natal-RN</i>	Gerson Gomes do Nascimento	2003 Natal	Analisa a (re)produção socioespacial em Natal a partir das influências dos shopping centers (três em específicos) e as modificações no modo de vida de parte da população que vivem nos arredores dos empreendimentos e os que utilizam os mesmos.
<b>Shopping Center: entre o lugar e o não-lugar</b>	Flavio Sampaio Bartoly	2007 Niterói	Discute o shopping center no Rio de Janeiro a partir das relações do mesmo com os seus usuários e com a cidade, debatendo os conceitos de lugar, não-lugar e sociabilidade.
<b>O Shopping center na sociedade globalizada e sua complexidade</b>	Marli Tereza Michelsen de Andrade	2007 Porto Alegre	Faz a análise de dois shopping centers em Porto Alegre, pela teoria do pensamento complexo, levantando a discussão dos conceitos de lugar e não-lugar no contexto dos SC e o surgimento do termo entre-lugar em detrimento do segundo termo citado.
<b>Labirintos da Modernidade Urbana: North Shopping na produção de uma nova centralidade em Fortaleza - Ce</b>	Tiago Estevam Gonçalves	2009 Fortaleza	Aborda o North Shopping Fortaleza como um fator dinamizador e de desenvolvimento de uma nova centralidade na cidade de Fortaleza.
O Boulevard Shopping Center e a formação de uma Nova Centralidade em Campina Grande-PB	Pérciles Alves Batista	2011 João Pessoa	Traz a discussão da formação de uma nova centralidade na cidade de Campina Grande a partir do estudo no entorno do SC Boulevard, bem como as modificações e transformações do espaço urbano da cidade, ocorridas entre 1999 e 2011.
<b>O mundo que se ouve: uma análise da paisagem sonora dos shopping centers</b>	Ademir Batista Castorino	2012 Goiânia	Trabalha com a ideia de paisagem sonora e poluição sonora nos shopping centers da Região Metropolitana de Goiânia, apontando para uma transformação desta paisagem em poluição e que este debate é deixado de lado pela população por conta do seu modo de vida e hábitos.

**Fonte:** Silva Júnior, 2025.

De acordo com o quadro 1, observa-se a relação de produção acadêmicas sobre a temática em diferentes regiões do Brasil indicando um importante campo de pesquisa no âmbito da Geografia. Os seguintes aspectos que podemos evidenciar são referentes a algumas ideias que são introduzidas nos trabalhos de Gonçalves (2009) e Batista (2011), que buscam o debate sobre centralidades e suas implicações na estrutura e reestruturação intraurbana nas cidades.

Para os autores, o SC que podem produzir, formar ou fomentar tais processos nas urbes, um diferencial entre as duas análises é a contextualização pelo segundo autor a respeito da cidade de Campina Grande, estado da Paraíba, como sendo uma cidade média, trazendo mais conceitos e discussões diferentes que permeiam a Geografia urbana, enquanto o primeiro autor traz no seu trabalho as discussões sobre consumo e lazer no Shopping Center, no seu texto, no quinto capítulo, evidencia a importância destes fenômenos na nossa sociedade contemporânea e a sua ligação com o SC, bem como as implicações e problemáticas acarretadas nesses espaços.

O próximo estudo, Nascimento (2003) traz elementos da produção e reprodução urbana em Natal, Rio Grande do Norte a partir de três SC localizados da zona sul da cidade, criados durante a década de 1990, e deram novos arranjos espaciais para a capital potiguar. O autor discute o contexto que esse fenômeno ocorreu no Brasil, as condições de surgimento e mais, articula com quatro pontos importantes: o desenvolvimento urbano; a (re)produção do espaço urbano; a segregação socioespacial; e a modernidade.

Os pesquisadores Bartoly (2007) e Andrade (2007) trazem para a discussão do SC as ideias e conceituações a partir da categoria de análise da Geografia, o lugar, bem como discutem as indagações sobre o não-lugar em nossa sociedade, marcada pelos dilemas da globalização e da pós-modernidade. O autor aborda o conceito de sociabilidade e aponta estes fenômenos e processos no Rio de Janeiro, é perceptível no seu texto o entrecruzamento do SC com a sociabilidade, o lugar e o não-lugar:

Como foi possível observar em alguns momentos deste trabalho, o shopping se apresenta no limiar da sociabilidade e do consumo, do público e do privado, do lugar e do não-lugar e, portanto, nos convida a refletir sobre diversas inquietudes muito comuns no período em que vivemos hoje, ou seja, o momento avançado da globalização (Bartoly, 2007, p. 176).

A pesquisadora Andrade por sua vez, busca a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin, discutir o lugar/lugarização, o não-lugar e mais, traz a ideia de entre-lugar no contexto da pós-modernidade:

Em outros momentos, ao observarmos o deslocamento das Tribos em busca não de anonimato, mas ao contrário, em busca de visibilidade, percebemos que cria-se ali um Espaço diferente, uma lugarização temporária e que reconhecemos como o Entre-Lugar. Na temporalidade do entre-tempo contemporâneo entendemos que os shopping centers não mais se caracterizam como ambientes que trazem apenas o Não-Lugar. Também não podemos afirmar de todo que eles são constituídos por Lugares apenas. Na transição do Não-Lugar para o Lugar denotamos uma lugarização temporária, passageira, valorativa, representada pelo breve contato entre os diferentes Sujeitos (Andrade, 2007, p. 149-150).

A última dissertação a ser apresentada de autoria do pesquisador Castorino (2012), busca analisar o Shopping Center no contexto da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) a partir da paisagem, outra categoria de análise da geografia, no estudo, o autor utiliza a paisagem Sonora, e as consequências da poluição sonora, bem como seus problemas e implicações inerentes. Para tanto, Castorino defende o método de estudo das paisagens, para ele interessa a análise da paisagem, porém, não apenas a simples conformação do espaço, mas reter o instante sonoro dessa conformação para compor a paisagem sonora, que espera ir além do que apenas se pode presenciar (Castorino, 2012, p. 34).

## ENSINO DE GEOGRAFIA E O SHOPPING CENTER DIALOGANDO COM O COTIDIANO

As articulações e correlações entre o ensino de Geografia e o Shopping Center necessita apontar que tipo de ensino e quais objetivos almejamos para nossos alunos. Para tanto, fizemos uso das formulações sobre o ensino e o seu objetivo no viés da Didática Crítico-Social e do socioconstrutivismo apontados por Cavalcanti em suas obras como:

O ensino escolar é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Nesse sentido, os objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino e os objetivos específicos da Geografia escolar é que orientam a seleção e a organização de conteúdos para uma situação de ensino (Cavalcanti, 2006, p. 25).

Segundo a autora, no ensino de Geografia, os objetivos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno.

Sobre a pegada do socioconstrutivismo por Libâneo temos:

É *sócio* porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É *construtivista* porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor (Libâneo, 1995, p. 6, *apud* Cavalcanti, 2006, p. 139; grifo do autor).

Pensando desta forma, percebe que o processo de ensino-aprendizagem na Geografia a partir de olhares construtivistas parte do entendimento que o aluno, o professor e bem como a Geografia escolar tem importantes papéis. O primeiro como sendo um sujeito em formação e construção de seus conhecimentos e que carrega consigo outros conhecimentos oriundos das experiências cotidianas. O segundo se coloca como o mediador e orientador do processo de formação e construção de conhecimentos pelo primeiro, o terceiro é a ferramenta pela qual o primeiro sujeito pode fazer uma leitura e apreensão de sua realidade no mundo em que o mesmo vive, articulando é claro saberes e conhecimentos diversos durante o processo, de forma crítica e reflexiva.

Diante do exposto, atualmente o ensino de Geografia, como também em diversas ciências, atuando na nossa sociedade em um momento impar atravessado pela mesma, momento este que demonstra diversas mudanças ocorridas em diferentes esferas desde à social, a política, a econômica, a tecnológica e entre



muitas outras. Na Geografia, esta ciência tenta fazer uma leitura e compreensão deste tempo-espaço e daí vem alguns termos que ficaram famosos como os de Meio Técnico-Científico-Informacional e Globalização de Milton Santos (2008) e o de Compressão Tempo-Espaço de David Harvey (1989). Segundo Cavalcanti:

essas características do espaço na contemporaneidade impõem, pois aos teóricos da Geografia, a ampliação de suas análises, “transitando” entre a racionalidade e a irracionalidade, entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura e a ação e, geograficamente falando, entre o local e global, entre a realidade natural e a social (Cavalcanti, 2006, p. 17).

No meio destas mudanças e transformações se insere o ensino de Geografia que deve se atualizar e realizar uma autoleitura de suas posturas, e este a está fazendo, mas neste aspecto colocamos aqui que praticas colocadas como tradicionais no ensino desta disciplina ainda perduram, demonstrando que estas mudanças ocorridas em nossa sociedade e nas ciências caminham a passos curtos quando se aborda a educação (o ensino) na sua pratica cotidiana. Dentro desta perspectiva a autora que embasa nosso trabalho aponta:

O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memoria” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (Cavalcanti, 2006, p. 20).

Aqui podemos citar algumas das variáveis que provocam estas tais permanências citadas acima: a estrutura e a hierarquização das e nas escolas; os currículos e projetos pedagógicos; a formação dos professores; a falta de inserção dos professores nas academias, pesquisas científicas, bem como da ideia de formação continuada e entre muitas outras mais. Não vamos nos prender nestas variáveis, pois este não é o objetivo de nossa exploração no momento, coube aqui apenas apontar as mesmas e assim demonstra a ciência desta por parte dos pesquisadores no campo do ensino de Geografia.

As formulações nos últimos anos sobre o ensino de geografia trazem a ideia de que este processo deve ser voltado para a formação de indivíduos mais ativos e participativos na sociedade, que reflitam de forma crítica sobre o espaço que os cerca e que os mesmos o alteram e constroem, sendo assim influencia e são influenciados por este espaço, a ideia que permeia estas formulações é a de que estes sujeitos devem ter o papel verdadeiramente representativo de cidadãos, isto pode ser visto com o que Lana Cavalcanti (2012) nomeou como “ideias motrizes”: o construtivismo como atitude básica do trabalho com a geografia escolar; a “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula; a seleção de conceitos geográficos básicos para

estruturar os conteúdos de ensino; as definições de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação de ações, atitudes e comportamentos socioespaciais.

Pensando desta forma chegamos a um ponto em nosso trabalho que é articular o ensino de Geografia com o Shopping Center, tema este que já tem várias produções científicas de cunho geográfico elaboradas sobre, bem como suas relações com o dia a dia dos sujeitos que participam destes processos, para tanto algumas ideias são interessantes para esta articulação a primeira é em relação da presença da Geografia do cotidiano de alunos e professores na sala de aula como vimos anteriormente na chamada “geografia do aluno” como apontou Lana Cavalcanti; a segunda é no tocante ao que a autora Maria de Lima colocou como “estimulo as produções que sistematizem e aprofundem questões que não são consideradas no ensino de geografia nas escolas e nas academias”.

Sobre este primeiro assunto, Callai (2011) discorre sobre a importância de se identificar “para quem” e quem são os sujeitos deste processo, que é o ensino-aprendizagem, para tanto a mesma aponta em um excerto de seu texto que:

O entendimento de quem são os alunos hoje e como eles agem e reagem diante das demandas da escola pode auxiliar na definição das estratégias para realização de um ensino de Geografia mais consequente. O contexto em que os alunos e também professores vivem deve ser considerado percebendo os processos atuais de um mundo complexo e com demandas que são internas e também externas ao lugar. Diante dos avanços acelerados que a contemporaneidade apresenta, altera-se a espacialidade e a percepção da mesma, pelas pessoas e grupos sociais, o que precisa ser considerado para compreender o que acontece com as crianças e os jovens na escola e com o trabalho dos próprios professores (Callai, 2011, p. 21).

Sendo assim, quando se fala de aproximar o aluno nas aulas da Geografia escolar, por que não, o inserir a partir das suas vivências e experiências do seu dia a dia, já que este sujeito deve ser proativo no processo de ensino/aprendizagem, é sabido por nós estudiosos da Geografia que esta ciência e disciplina não está somente presente nas universidades, nos livros, ou na escola, mas sim. que esta, está nas ruas e calçadas, nas casas e apartamentos, nos meios de transporte, no comércio e serviços em geral, e em especial aqui trabalhado por nós o Shopping Center e em tudo que se pode imaginar como produto das relações de nossa sociedade no meio em que vivemos.

Milton Santos (2008) ao falar da Aceleração Contemporânea e de Tempo-Mundo e Espaço-Mundo, comenta sobre a necessidade da quinta dimensão do espaço, no caso o cotidiano, nas análises feitas pelos geógrafos e pondera que é:

por meio do lugar e do cotidiano o tempo e o espaço, que contêm a variedade das coisas e das ações, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas. Basta considerar o espaço não como simples materialidade, isto é, o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, isto é, o domínio da liberdade. A vida não é um produto da Técnica, mas da Política, a ação que dá sentido à materialidade (Santos, 2008, p. 35).

Ainda comentando sobre a Geografia tanto escolar como acadêmica e o cotidiano o autor Nestor Kaercher (1999) relaciona que a “Geografia é o nosso dia-a-dia”, apontando que o durame da Geografia seria:

o “espaço geográfico” entendido como aquele espaço fruto do trabalho humano na necessária e perpetua luta dos seres humanos pela sobrevivência. Nessa luta, o homem usa, destrói/constrói/modifica a si e a natureza. “O homem faz geografia à medida que se faz humano, ser social”. [...] Resumindo: a geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente. Romper então com aquela visão de que geografia é algo que só veremos em aulas de geografia (Kaercher, 1999, p. 11).

Estas passagens dos textos de Milton Santos e Nestor Kaercher, corroboram com o que estamos abordando até o presente momento e reforçando a relevância do papel do cotidiano nas aulas de Geografia. Voltando com os apontamentos de Cavalcanti (2006), temos as formulações da construção do conhecimento do espaço geográfico (conceitos) nas aulas de Geografia na educação básica permeado pela interrelação dos conhecimentos científicos (conceitos) com os conhecimentos do cotidiano (a partir das representações sociais de alunos e professores), com o propósito de fundar no aluno uma compreensão de espacialidade, de modo, a torná-lo um sujeito questionador, crítico e reflexivo de sua realidade espacial cotidiana, um cidadão.

Dialogando com estas ideias vemos que o fenômeno SC inserido neste cotidiano dos estudantes e professores pode vir a ser uma temática relevante que poderá perpassar da Geografia acadêmica (científica) para a Geografia escolar pelo processo em que Lima (2007) chamou de “produção geográfica da pesquisa decodificada para o ensino” em seu excerto exposto anteriormente em nosso texto, de modo a explorar e ser explorado de diferentes formas e maneiras, bem como fomentar possíveis produções que inovem em suas abordagens no ensino de Geografia.

Neste momento, apontar as possibilidades para o ensino de Geografia de alguns dos temas que permeiam o SC, os quais foram evidenciados nos levantamentos acadêmicos estudados no início do nosso trabalho. Partindo do SC, vamos colocar o mesmo como um empreendimento que se fundou na cidade e que nos dias de hoje faz parte do cotidiano das metrópoles e das cidades médias, resultando na sua produção e reprodução do espaço. Sobre isso

podemos citar aqui, partes de uma notícia do Diário de Pernambuco do início do ano de 2017, com o foco no setor econômico:

Mesmo enfrentando os impactos da crise econômica, o segmento de shopping centers no Nordeste continua em alta. Ao contrário do comércio varejista em geral, alvo de sucessivas quedas nos últimos anos, o setor registrou um crescimento de vendas de 0,9% em 2016 e fechou o período faturando R\$ 26 bilhões, segundo o Censo Abrasce, realizado pela Associação Brasileira de Shopping Centers (Abrasce). [...] Para 2017, a Abrasce estima que o setor feche o ano com 588 shoppings em atividade e R\$ 166 bilhões arrecadados em vendas, um crescimento de 5%. E aposta que a crise arrefeça e cresça o consumo (Freitas, 2017).

Colaborando também com esta afirmação da presença marcante do Shopping em nossa sociedade não somente em questões econômicas, Victor Oliveira e Nestor Kaercher (2016) demonstram as múltiplas visões de jovens da atualidade sobre a Geografia escolar. Os autores realizaram um levantamento com estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede pública em Porto Alegre sobre um Shopping Center da capital gaúcha. Estes autores tecem comentários sobre o papel deste espaço para estes jovens:

O fato é que o shopping se tornou um espaço de vivência não só juvenil, mas também destes que são os mais assíduos frequentadores destes espaços. [...] O shopping, nesse sentido, torna-se espaço de sociabilização desses jovens, na medida em que o frequentam e que nele realizam performances sociais, como a do ultimamente conhecido “rolezinho” (Oliveira; Kaerchar, 2016).

Outro ponto abordado pelos autores, recai na possível indagação de algumas pessoas sobre o papel da Geografia e sua articulação com o SC e os jovens na contemporaneidade. Os autores afirmam que tudo está relacionado com a disciplina e apontam uma possibilidade de se ler um fenômeno presente no Shopping Center, pelo fato de:

neste desempenho social do “rolezinho”, o jovem territorializa o espaço do shopping, muitas vezes causando indisposições com a segurança e os lojistas. Há o recente caso de outro shopping, em Porto Alegre, que, nos finais de semana, barrou a entrada de menores de 16 anos se não estivessem acompanhados dos pais ou responsáveis (Oliveira; Kaerchar, 2016).

Os pesquisadores apontam que esta ação de territorializar o Shopping por parte dos jovens revela a necessidade e tentativa de apropriação pelos mesmos da cidade e de seus variados outros espaços o que mostra a presença das conceituações sobre o Território que no texto destes autores se baseou nas formulações de Rogério Haesbaert, para nos colocamos que estes jovens estão na busca de se afirmarem quanto sujeitos nesta nossa sociedade, claro de sua maneira.

O espaço aqui evidenciado do SC é o lugar escolhido de muitas pessoas, para o lazer, o ócio, as compras, os serviços diversos, os encontros e muitas outras finalidades nas cidades o que justifica o seu estudo pela Geografia e a relevância do mesmo na econômica, na mídia e no comércio, entre estas pessoas que consomem os espaços deste empreendimento chamamos a atenção para o grupo das crianças e dos jovens como podemos ver nos parágrafos anteriores e façamos algumas perguntas, será que estes sujeitos pensam sobre o porquê de estarem naquele lugar, bem como na função do mesmo? Ou a rotina não permite que se façam tais questionamentos, este espaço é aberto ao público, todos podem usufruir dele?

Este empreendimento demonstra pelo que já foi exposto, uma grande gama de questionamentos sobre o mesmo e seu papel na sociedade, pensando nisto vemos que seria de uma experiência impar as discussões sobre o Shopping Center no ensino de Geografia, bem como, buscar outras discussões e questões que saiam do bojo dos debates mais frequentes nas linhas de pesquisa atuais da Geografia brasileira.

São variados os temas e enfoques que são articulados pelos geógrafos sobre o Shopping Center nos trabalhos que foram evidenciados na presente discussão como: a Centralidade; as Desigualdades sociais; a Segregação socioespacial e a auto segregação; a Produção e Reprodução do espaço; a Globalização; a articulação deste fenômeno com as chamadas categorias de análise da Geografia como a Paisagem, o Lugar e o Território; Valor, uso e ocupação da terra no meio urbano; a sociabilidade; o cotidiano; o consumo de bens, serviços e do espaço e muitos outros temas mais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa analisa a articulação entre os conhecimentos científicos de cunho geográficos sobre os Shopping Centers e os conhecimentos do cotidiano de nossa sociedade. Essa articulação é válida e podem sim favorecer compreensões e leituras da realidade que sejam mais próximas dos alunos e de seus contextos sociais. Dessa forma, percebeu-se a contribuição para uma formação geográfica reflexiva e crítica das espacialidades contemporâneas e para a cidadania plena, ativa e participativa destes alunos, futuros cidadãos.

Diante do exposto, aproximar o aluno da disciplina aqui estudada e fomentar interesse do mesmo por tal é uma tarefa difícil de ser realizada, porém não impossível de ser posta em prática e sendo assim não devemos nos conformar nas mesmices de outrora, devemos pois, buscar e explorar variadas e diferentes linguagens, como foram feitas aqui com as científicas e as cotidianas e suas diversas geografias, não devemos desta forma desprezar ou menosprezar

outros tipos de saberes e conhecimentos, mesmo que dentro das academias e bem como de diferentes recursos pedagógicos e didáticos.

Dois pontos que não podemos deixar passar neste momento, seria em primeiro o desejo de uma maior proximidade dos docentes da educação básica com a academia e as possibilidades que podem surgir deste diálogo com as produções feitas por ambos; em segundo vemos que práticas como o chamado “decoreba” ou a memorização de forma errônea de conteúdo, ainda persistem no cotidiano das salas de aula de Geografia, o que temos que nos empenhar para quebrar, bem como a figura do livro didático como único recurso e o professor sendo apenas um expositor de conteúdos e transferidor de conhecimentos, ações estas que limitam as possibilidades e arcabouços que podem emergir para o ensino desta disciplina.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lidiane Aparecida. Reestruturação urbana e criação de novas centralidades: considerações sobre os Shoppings Centers. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 37, p.171-184, mar. 2011.
- ANDRADE, Caroline Pongitori Soares de; SOARES, Beatriz Ribeiro. SHOPPING CENTER E SEUS IMPACTOS NA CIRCULAÇÃO URBANA: O CASO DO CENTER SHOPPING, UBERLÂNDIA (MG). **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 17, p.129-146, fev. 2006.
- ANDRADE, Marli Tereza Michelsen de. **O Shopping center na sociedade globalizada e sua Complexidade**. 2007. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Geografia, UFRGS, Porto Alegre, 2007.
- BARBIERO, Laís Carla da Silva. **RELAÇÃO DO CONSUMIDOR COM O SHOPPING CENTER – ESTUDO DE CASO DO CATUAÍ SHOPPING MARINGÁ**. **Geingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, Maringá, v. 3, n. 2, p.37-55, 2011. Semestralmente.
- BARTOLY, Flavio Sampaio. **Shopping Center: entre o Lugar e o Não-Lugar**. 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Geografia, UFF, Niterói, 2007.
- BATISTA, Péricles Alves. **O Boulevard Shopping Center e a formação de uma Nova Centralidade em Campina Grande-PB**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso Pós-graduação em Geografia, UFPB, João Pessoa, 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. Apresentação. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e pratica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 15-33.
- CASTORINO, Ademir Batista. **O mundo que se ouve: uma análise da paisagem sonora dos shopping centers**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia, UFG, Goiânia, 2012.



CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. São Paulo: Papirus, 2012.

FREITAS, Augusto. Shopping center fatura na contramão da crise: Mesmo com crise no varejo, setor faturou R\$ 26 bilhões. Nordeste responde por 15,2% do mercado. **Diário de Pernambuco**. Recife, 1 fev. 2017. Economia. Disponível em: [http://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/cadernos/economia/2017/02/01/interna\\_economia,162563/shopping-center-fatura-na-contramao-da-crise.shtml](http://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/cadernos/economia/2017/02/01/interna_economia,162563/shopping-center-fatura-na-contramao-da-crise.shtml) . Acesso em: 29 jan. 2025.

GAETA, Antônio Carlos (Org.). Gerenciamento dos Shopping Centers e Transformação do Espaço Urbano. *In*: PINTAUDI, Silvana Maria; FRÚGOLI JUNIOR, Heitor (Org.). **Shopping centers: espaço, cultura e modernidade nas cidades brasileiras**. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 45-59.

GONÇALVES, Tiago Estevam; CARNEIRO, Tatiane Rodrigues. Espaço Público e Shopping Center na Cidade Contemporânea: Novos Significados do North Shopping em Fortaleza/CE. **Revista Geografares**, Vitória, v. 10, p.128-155, mar. 2012.

GONÇALVES, Tiago Estevam; COSTA, Maria Clélia Lustosa. O papel do North Shopping no processo de integração metropolitana de Fortaleza e Caucaia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p.55-70, 2012.

GONÇALVES, Tiago Estevam; GONÇALVES, Djane de Souza Lima; CAETANO, Francisco Aquiles de Oliveira. TRANSFORMAÇÕES NO MEIO URBANO A PARTIR DOS SHOPPING CENTERS: UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FORTALEZA-CE. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 16, n. 54, p.239-253, jun. 2015.

GONÇALVES, Tiago Estevam. **LABIRINTOS DA MODERNIDADE URBANA: NORTH SHOPPING NA PRODUÇÃO DE UMA NOVA CENTRALIDADE EM FORTALEZA-CE**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, UFC, Fortaleza, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al* (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS e AGB - Seção Porto Alegre, 1999. p. 11-21.

LIMA, Maria das Graças de. Os desafios do ensino de Geografia na contemporaneidade. *In*: CALVENTE, Maria del Carmen Matilde Huertas; ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lúcia Helena B. (Org.). **Múltiplas Geografias: ensino - pesquisa - reflexão**. Londrina: Edições Humanidades, 2007. p. 15-34.

MARCHESINI JUNIOR, Atílio; SANTOS, Regina Célia Bega dos. ESPAÇO SOCIAL DO SHOPPING CENTER: Uma Análise do Shopping Parque Dom Pedro em Campinas - SP. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, Uberlândia, v. 1, n. 3, p.22-37, dez. 2009

MARCHESINI JUNIOR, Atílio; SANTOS, Regina Célia Bega dos. OS DIFERENTES LUGARES DA CIDADE E DO SHOPPING CENTER. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E X SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA UNESP RIO CLARO, 1., 2010, Rio Claro. **Anais...** . Rio Claro: CBOE, 2010. p. 567 - 580.

NASCIMENTO, Gerson Gomes do. **Shopping-centers: elementos de (re) produção urbana na zona sul de Natal-RN**. 2003. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, UFRN, Natal, 2003.

NEVES, Juliana Muniz de Jesus. **A Geografia dos Shopping Centers na Cidade do Rio de Janeiro: Novas Dinâmicas**. 2011. 88 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Gisele Ferreira Silva de; DOMINGUES, Alex Torres. IMPACTOS GERADOS PELA CONSTRUÇÃO DE UM SHOPPING CENTER: O CASO DO SHOPPING CAMPO GRANDE –MS. **Geografia em Questão**, Marechal Cândido Rondon, v. 09, n. 01, p.9-29, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 232 p.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; KAERCHER, Nestor André. DE JOVENS E DE GEOGRAFIAS: os múltiplos olhares de jovens contemporâneos em relação a Geografia Escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 12, p.36-52, dez. 2016.

PADILHA, Valquíria. **Shopping center: a catedral das mercadorias**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PINTAUDI, Silvana Maria; FRÚGOLI JUNIOR, Heitor (Org.). **Shopping centers: espaço, cultura e modernidade nas cidades brasileiras**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

PINTAUDI, Silvana Maria. O Shopping Center no Brasil: Condições de Surgimento e Estratégias de Localização. In: PINTAUDI, Silvana Maria; FRÚGOLI JUNIOR, Heitor (Org.). **Shopping centers: espaço, cultura e modernidade nas cidades brasileiras**. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 15-43.

PINTO, José Vandério Cirqueira. O BURITI SHOPPING COMO AGENTE REESTRUTURADOR DO ESPAÇO INTRA-URBANO DE APARECIDA DE GOIÂNIA (GO). In: EREGEO SIMPÓSIO REGIONAL DE GEOGRAFIA., 10., 2007, Catalão. **Anais...** . Catalão: X EREGEO, 2007. p. 1 - 15.

PORTELA, Josefa Wagnelle Vital de Araújo. **Análise dos Processos Espaciais de Centralização e Descentralização do Comércio de Campina Grande - PB**. 2011. 27 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, UEPB, Campina Grande, 2011.

ROSA, Cláudia do Carmo; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. O shopping estação Goiânia: propostas de estudo do consumo do espaço urbano. **Form@re: Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 54-73, 2014.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SILVA, José Borzacchiello da; GONÇALVES, Tiago Estevam. Urbanização e produção da cidade: Shopping Centers na dinâmica de novas centralidades em Fortaleza-CE. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 53, p.63-88, 2012.

VALE, Letícia Gomes. **Dinâmicas urbanas e usos do território com a implantação do JK Shopping – Taguatinga DF**. 2014. 112 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, UnB, Brasília, 2014.



# ÍNDICE REMISSIVO

## A

agreste 107, 118, 122  
Alfabetização cartográfica 10, 26, 83  
Atendimento Educacional Especializado 35, 36, 44

## B

Base Nacional Comum Curricular 5, 12, 18, 25, 31, 46, 70, 84, 89, 91, 96  
Biodiversidade 98, 99, 100, 108, 112, 117, 120, 121  
Bioma 99, 109

## C

Caatinga 99, 100, 105, 109, 111, 121  
Cartografia Escolar 6, 21, 22, 31, 89  
Ciência e Tecnologia 7, 113, 114  
Conhecimento geográfico 7, 10, 13, 14, 15, 16, 42, 48, 49, 51, 147  
Cultura Afro-Brasileira 68, 72, 77, 80  
Currículo 10, 12, 14, 20, 36, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 89, 94

## D

Desigualdades raciais 73, 75, 77, 80  
Direitos das Pessoas com Deficiência 34, 43  
Diversidade 22, 33, 34, 39, 42, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 95, 99, 100  
Diversidade Étnico-Cultural 6, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 79

## E

Educação antirracista 70, 75, 77, 79  
Educação Básica 5, 7, 10, 11, 25, 96, 118, 128, 155  
Educação das Relações Étnico-Raciais 72, 74, 80  
Educação Especial 34, 35, 39, 41, 44  
Educação Geográfica 5, 7, 18, 49, 90, 94, 152  
Educação para as Relações Étnico-Raciais 71, 72  
Ensino-aprendizagem 7, 26, 68, 86, 96, 113, 126, 132, 140, 146, 148  
Ensino de geografia 18, 19, 20, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 81, 82, 91, 95, 97, 126, 147, 148  
Ensino de Geografia 5, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 33, 39, 53, 70, 71, 73, 79, 113, 114, 116, 139, 141, 146, 147, 148, 149, 151, 153  
Ensino de História 68, 72, 77, 80  
Ensino Fundamental 6, 11, 14, 18, 25, 57, 83, 85  
Ensino Médio 7, 18, 30, 70, 82, 97, 98, 129, 150  
Estudo do Meio 7, 113

## F

Ferramentas digitais 90, 93, 94  
Formação de professores 6, 21, 26, 27, 29, 92

## G

Geoconservação 7, 111, 112  
Geografia 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26,  
27, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53,  
60, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 90, 96,  
97, 98, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 126, 127, 128, 129, 139, 140, 141,  
144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155  
Geografia Crítica 11, 129  
Geografia escolar 29, 80, 128, 140, 146, 148, 149, 150  
Geoturismo 100, 104, 108, 109, 110, 111  
Globalização 6, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 76, 140, 145

## I

Inclusão educacional 32, 34, 42  
Interdisciplinaridade 39, 40, 42, 114, 129

## L

LDB 34, 35, 44  
Linguagem cartográfica 22, 24, 25, 26, 31, 95  
Livro didático 10, 53, 62, 65, 152

## M

Mata Atlântica 106, 117  
Material didático 6, 27, 28, 54, 55, 56, 59, 65, 76, 83, 84, 85, 86, 88, 89  
Meio ambiente 15, 57, 88, 91, 98, 103, 104, 110, 140  
Multiculturalismo 53, 58

## O

Orientação espacial 6, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30

## P

Pedra Furada 7, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112  
Prática pedagógica 21, 27, 30, 37, 39, 42, 48, 78, 114  
Práticas de ensino 6, 18, 22, 33, 93, 139  
Preservação ambiental 45, 98, 110

## R

Racismo ambiental 69, 78, 80  
Recursos didáticos 7, 41, 91  
Relações étnico-raciais 6, 70, 71, 73, 74, 77, 79, 80, 82

## S

Sistemas de Informação Geográfica 90, 92



