

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
Maria Solange Melo de Sousa
Juanice Pereira Santos Silva
(Organizadores)

A Geografia na Educação

múltiplas temáticas e dimensões de análise



A Geografia na Educação: **múltiplas temáticas e dimensões de análise**



**Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
Maria Solange Melo de Sousa
Juanice Pereira Santos Silva
(Organizadores)**

**A Geografia na Educação:
múltiplas temáticas e dimensões de análise**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto; Maria Solange Melo de Sousa; Juanice Pereira Santos Silva [Orgs.]

A Geografia na educação: múltiplas temáticas e dimensões de análise.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 189p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1966-0 [Impresso]
978-65-265-1967-7 [Digital]

1. Geografia. 2. Interdisciplinaridade. 3. Metodologias. 4. Letramento geográfico. I. Título.

CDD – 900

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

	Apresentação	7
	Capítulo 1	13
	O ensino de cidade pela Geografia: mediação didática pela Literatura	
	Capítulo 2	35
	A periferia como território, lugar, paisagem, identidade e ensino	
	Capítulo 3	71
	Metodologias ativas no ensino de geografia: uma reflexão crítica-propositiva	
	Capítulo 4	87
	Trabalho de campo como metodologia de ensino de geografia: um relato de experiência com estudantes no ensino superior	
	Capítulo 5	107
	Ensino da geografia escolar no século XXI: desafios e oportunidades da prática docente	
	Capítulo 6	127
	O uso de áreas verdes urbanas como instrumento pedagógico para o ensino de geografia: sensibilização para a importância ambiental do cerrado	

Capítulo 7 147
**Alfabetização e letramento geográfico:
os novos letramentos para aprendizagem significativa**

Capítulo 8 171
**A situação geográfica enquanto caminho
metodológico para o ensino de geografia: algumas
considerações e uma proposta**

As autoras e os autores 183

Apresentação

O capítulo 1, intitulado **O ensino de cidade pela Geografia: mediação didática pela Literatura**, de Andreane Miyahara Neves e Suzana Ribeiro Lima Oliveira, faz parte de uma pesquisa de mestrado que investiga e fundamenta a importância do ensino interdisciplinar. Neste estudo, explora-se a relação entre a Geografia e a Literatura, de modo que o ensino do conteúdo sobre a cidade possa, de forma interdisciplinar, contribuir, por exemplo, por meio da mediação didática utilizando a obra “O meu pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos (1968), para a construção do conhecimento de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. A pesquisa de abordagem qualitativa analisa a obra literária em questão e sua relação com a Geografia sob a perspectiva interdisciplinar (Fazenda, 2008) para a construção processual do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019).

O capítulo 2, intitulado **A periferia como território, lugar, paisagem, identidade e ensino**, de Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues, trata do ensino de Geografia como responsável por apresentar aos estudantes categorias fundamentais na análise do seu local de vivência, a saber: território, lugar e paisagem. Juntos, oferecem embasamento teórico singular na construção de uma identidade periférica. Com essa finalidade, o presente artigo objetiva avaliar como a compreensão dos conceitos de periferia e identidade contribuem para o estudante perceber o papel da escola na produção do sujeito periférico, por meio das categorias fundamentais da ciência geográfica (território, lugar e paisagem). A metodologia empregada consiste no método dialético. Quanto à tipologia, adotou-se especialmente a qualitativa. Os resultados apontam que, ao propor a problematização da periferia a seus habitantes, a partir da análise de metodologias de ensino em Geografia, ocorre o empoderamento necessário para que os estudantes participem ativamente da vida social e política da cidade.

O capítulo 3, **Metodologias ativas no ensino de geografia: uma reflexão crítico-propositiva**, de Daniel Rodrigues Silva Luz Neto, tem como objetivo refletir sobre as metodologias ativas no ensino de Geografia. O debate das metodologias ativas tem sido apresentado como se fosse a panaceia da educação pública ou privada do país. Assim, tem sido demandado o uso das metodologias ativas como inovação pedagógica para resolver problemas no ensino, como falta de interesse dos estudantes. Diante dessa situação, surgiu a seguinte questão problematizadora: as metodologias ativas são a solução para os desafios no desenvolvimento do pensamento geográfico na Educação Básica? Para buscar reflexão sobre a problemática, utilizou-se como percurso metodológico o procedimento de pesquisa bibliográfica com duas categorias centrais: metodologias ativas e ensino de Geografia. Os resultados teóricos indicam que a proposta da orientação das metodologias ativas não é recente, pois muitas dessas propostas já são realizadas por professores, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Sendo assim, considera-se que algumas técnicas de ensino das metodologias ativas podem ser incorporadas em uma perspectiva de tendência emancipatória para o ensino de Geografia. A sua incorporação pode contribuir para levar os alunos a pensarem geograficamente. Contudo, a gênese, a forma e a fundamentação das metodologias ativas são questionadas historicamente desde sua origem no século XIX. Por tais motivos, indica-se usar a expressão métodos de ensino para se tratar das estratégias didático-pedagógicas, porque quem vai direcionar a perspectiva formativa ativa dos métodos pedagógicos são os sujeitos envolvidos na aprendizagem em Geografia.

O capítulo 4, **Trabalho de campo como metodologia de ensino de geografia: uma experiência com estudantes no ensino superior**, de Daniel Rodrigues Silva Luz Neto e Ana Karoliny Ribeiro Sales, tem como objetivo apresentar um relato de experiência de um trabalho de campo, realizado com estudantes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Nordeste, em maio de 2023. O trabalho de campo se apresenta

como uma metodologia epistêmica da Geografia que é também importante para o processo de ensino e aprendizagem, porque traz a relação entre o teórico e o prático, criando assim sentido para os estudantes aprenderem os conhecimentos geográficos. Os resultados indicam que a atividade de campo é uma metodologia de ensino potente para dar sentido e significado ao ensino de Geografia; sua realização precisa ser organizada em etapas, como pré-campo, campo e pós-campo e, por fim, a atividade de campo contribui para o engajamento dos estudantes na temática em estudo, porque tem a possibilidade de vivenciar *in loco* a relação da teoria e prática.

O capítulo 5, **Ensino da geografia escolar no século XXI: desafios e oportunidades da prática docente**, de Gildênia Lima Monteiro, trata-se de um ensaio fruto da dissertação de mestrado da autora, que apresenta uma abordagem qualitativa, trazendo reflexões por meio da pesquisa bibliográfica ao tencionar pontos para a reflexão quanto a essa prática sem desconsiderar os desafios cotidianos enfrentados e trazendo a relevância do exercício do professor para a formação da sociedade. O trabalho discute como a prática docente recebe uma nova significação no século XXI, recebendo influências de um mundo em transformação que impõe ao mercado de trabalho acompanhar suas novas exigências de qualificação profissional e formativas. Nesse contexto, cabe à escola formar cidadãos que possam compreender e transformar a sociedade em que vivem, para que atuem no exercício da cidadania, cabendo à Geografia escolar incorporar esse novo desafio – formar cidadãos crítico-reflexivos capazes de compreender o mundo em movimento e mudanças. Nesse cenário de transformações, as práticas do docente de Geografia são questionadas, e esse profissional é desafiado cotidianamente por meio de obstáculos que precisam contornar sem prejudicar sua prática, observando sempre o viés das possibilidades e proporcionar um processo educativo de qualidade.

O capítulo 6, **O uso de áreas verdes urbanas como instrumento pedagógico para o ensino de geografia:**

sensibilização para a importância ambiental do cerrado, de Juanice Pereira Santos Silva e Maria Solange Melo de Sousa, aborda a importância das áreas verdes urbanas como ferramenta educativa no ensino de Geografia. Discute-se a importância do trabalho de campo na prática pedagógica para a sensibilização ambiental dos estudantes em relação a uma visão consciente do bioma cerrado, por entender que a pesquisa pode contribuir para o incremento de uma gestão mais eficaz, voltada para a conservação e valorização desses espaços como patrimônio ambiental. O objetivo é analisar os possíveis impactos da apropriação predatória de áreas verdes no meio urbano. Como aporte teórico, destacam-se os estudos de Melazo (2005), Tuan (1980), Lakatos e Marconi (2008) e Del Rio (1996). Utilizou-se a metodologia qualitativa, leitura bibliográfica, bem como a pesquisa de campo, tendo como instrumento de investigação a aplicação de questionários. Os resultados mostram a relevância das áreas verdes como forma de amenizar os impactos da ação antrópica no meio urbano e a potencialidade da temática na aprendizagem dos estudantes, ao promover a compreensão do urbano e de suas relações socioambientais.

O Capítulo 7, **Alfabetização e letramento geográfico: os novos letramentos para aprendizagem significativa**, de Jhonatas Silva Ferreira, tem como objetivo investigar como os novos letramentos digitais podem enriquecer a alfabetização e o letramento geográfico, promovendo uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando-se as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais na educação, a pesquisa explora a integração de metodologias ativas e tecnologias da informação e comunicação (TICs) para desenvolver a compreensão crítica e prática do espaço geográfico pelos estudantes. A abordagem metodológica é qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo. A pesquisa envolve uma revisão de literatura sobre alfabetização e letramento geográfico e os novos letramentos, além de um estudo de caso com observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores. Esse conjunto de métodos visa a analisar práticas pedagógicas que integram

recursos digitais, como mapas interativos e jogos educativos, para estimular o engajamento e a autonomia dos alunos. Os resultados indicam que o uso dos novos letramentos digitais favorece a motivação dos estudantes e promove uma compreensão mais ampla e crítica do espaço geográfico. Constatou-se que a mediação pedagógica ativa, apoiada por tecnologias digitais, amplia o alcance do letramento cartográfico, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e alinhada ao contexto digital dos estudantes.

O capítulo 8, **A situação geográfica enquanto caminho metodológico para o ensino de geografia: algumas considerações e uma proposta**, de Raquel Augusta Melilo Carrieri, faz parte de duas importantes premissas a respeito do uso e aplicação da situação geográfica, enquanto conceito e método de análise, em práticas escolares no ensino de Geografia. A primeira premissa reconhece a situação geográfica como um caminho para a construção de aprendizagens significativas e conectadas ao fazer geográfico. A segunda, identifica a densidade teórico-conceitual da situação geográfica, admitindo que essa densidade pode limitar seu uso e inibir uma mudança de comportamento por parte do docente, que ainda mantém posturas de ensino pouco conectadas à interpretação de espacialidades. Para compreender melhor a ideia de situação geográfica, é necessário entender e ler a teoria miltoniana e assimilar, por exemplo, os conceitos de evento e fenômeno. Esse não é o ponto central da investigação. Defende-se a necessidade de fornecer propostas de ensino que se conectem com a realidade de todos os docentes no Brasil e que considerem, portanto, as dificuldades inerentes ao uso de uma literatura com elevado grau de complexidade. Em função disso, o primeiro movimento deste artigo é desvelar alguns aspectos acerca do entendimento de situação geográfica. Em seguida, propõe-se a adoção de esquemas e representações gráficas que sintetizam, simplificam e organizam esse entendimento. Como resultado das reflexões postas nesta investigação, considera-se que os esquemas criados podem auxiliar o docente no entendimento e no uso pedagógico da situação geográfica. Mas, para além disso, acredita-

se na necessidade de revisão e atualização desses esquemas (inacabados e incompletos) e na possibilidade de produção de um conhecimento compartilhado entre docentes e pesquisadores.

Capítulo 1

O ensino de cidade pela Geografia: mediação didática pela Literatura

Andreane Miyahara Neves
Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Introdução

A Geografia, enquanto ciência e especificamente enquanto disciplina escolar, é muitas vezes considerada como algo mecânico e voltado a memorização, o que acaba gerando, em muitos casos, desinteresse dos estudantes e estes podem não apreender o seu significado e não conseguir relacionar o que é estudado em sala de aula com os aspectos do seu lugar de vivência e em contexto global.

Mesmo reconhecendo a necessidade de trabalhar os conteúdos da Geografia, devido a diferentes fatores, dentre eles, “a fragmentação do ensino”, em variados contextos escolares não é levada em consideração a possibilidade de um trabalho interdisciplinar mesmo no ensino fundamental anos iniciais em que é, na maioria das vezes, o mesmo professor responsável por grande parte das disciplinas.

Nas escolas, têm-se materializado trabalhos que dão preferência a realização de atividades fragmentadas, devido a diferentes fatores, tais como: “o contexto da distribuição das aulas”, “materiais didáticos, como, por exemplo, o livro didático ser específico para o uso de cada disciplina”, “o tempo insuficiente para o planejamento das aulas”, “ausência de conexão entre as áreas de conhecimento”, o que compromete a realização de um trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento

como, por exemplo, com a linguagem artística: em especial a literatura.

A arte, por sua vez, possui um papel fundamental no ensino, como na Geografia, pois é capaz de levar estudantes a perceberem subjetivamente questões de seu cotidiano e correlacioná-los com outras realidades distintas. A arte, uma criação dos seres humanos, tende a refletir o pensamento de uma época, as intencionalidades de um respectivo autor e sua visão de mundo. Da mesma forma, a literatura enquanto arte, requer e permite a interpretação do leitor, que inclui sua própria vivência quando analisa a obra.

Para Monteiro (2002), a utilização de textos literários por estudantes, promovem a interdisciplinaridade entre os diversos componentes curriculares, contribuindo para a mobilização da aprendizagem de conteúdos que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes.

Santana Filho (2020), ao defender uma Educação Geoliterária, propõe uma reflexão necessária quanto aos conteúdos do mundo objetivo,

Quando dizemos espaço geográfico, paisagem, território, lugar, a quais conteúdos do mundo objetivo nos referimos e como os tornamos conceitos pertinentes? Veja-se então, que o que temos feito tem sido criar narrativas, formas de ler, apreender e compreender o mundo que, reconhecamos, não se esgota na ciência geográfica e está também nas histórias ficcionais, na poesia (Santana Filho, 2020, p. 171).

Considerando esse contexto, ao se propor a análise literária e geográfica da obra “O Meu pé de Laranja Lima”, de um dos clássicos escritores da literatura brasileira: José Mauro de Vasconcelos, defende-se a “leitura do texto literário como vivência” (Santana Filho, 2020, p. 175). A referida obra possibilita a reflexão sobre temas sociais importantes ao ensino de Geografia, particularmente para o quinto ano do ensino fundamental sobre os seguintes objetos de conhecimento: diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais.

Considerando o que foi mencionado no parágrafo anterior, o documento direcionador do ensino na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), consta o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitam a problematização da referida temática, com destaque para as habilidades para o quinto ano do ensino fundamental: (EF05GE02) - Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios; (EF05GE08) - Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.

Reconhecendo que a cidade é o lugar de convivência dos estudantes do ensino fundamental anos iniciais, e que é marcada por desigualdades sociais que são territorialmente materializadas, compreende-se que essas problematizações sociais precisam ser introduzidas por meio do ensino de Geografia. De forma interdisciplinar, especialmente com a Literatura e a obra mencionada, essa abordagem pode ser ainda mais representativa e mobilizadora para a construção do conhecimento geográfico.

O conceito de lugar, para o ensino de Geografia, se refere ao espaço vivido em que as pessoas realizam as ações cotidianas e é vinculado à identidade que o sujeito constrói. Assim, ele é importante por proporcionar aos estudantes diferentes olhares sobre o mundo, além das relações com os demais conceitos que a ciência geográfica possui, como paisagem, território, entre outros.

Metodologia

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que investigou a importância do ensino interdisciplinar e, neste estudo, discute-se a relação entre Geografia e Literatura, de modo que o ensino do conteúdo de cidade possa, em uma abordagem qualitativa e interdisciplinarmente (Fazenda, 2008), contribuir, por exemplo, por meio da obra “O meu pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos, com a construção do pensamento

geográfico (Cavalcanti, 2019) de estudantes do quinto ano do ensino fundamental anos iniciais.

Assim, destaca-se que é um recorte de uma pesquisa de mestrado que foi defendida e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Metodologicamente foi desenvolvida por meio de algumas etapas, sendo elas:

a) pesquisa bibliográfica, que constitui numa análise do que se tem escrito sobre a temática (Lakatos; Marconi, 2017) aqui com base em Callai (2005), Cavalcanti (2012), Oliveira (2012), Castellar (2020) que defendem um ensino de Geografia com formação de sujeitos críticos desde os primeiros momentos em que se inserem no ambiente escolar e assim estarem atentos aos contextos do mundo para intervir.

b) Análise da obra literária e nisto observou-se: se as abordagens de cidade, promovida pela narrativa, sobre a dinâmica cotidiana vivida pelo autor e ao mesmo tempo do personagem, enquanto conceitos geográficos (Cavalcanti, 2012), estão inseridas no livro literário e possibilitam a compreensão da lógica das relações sociais expressas na vida diária dos estudantes.

c) Pesquisa documental (Lakatos; Marconi, 2017) foi realizada análise de documentos oficiais direcionadores do ensino de Geografia do quinto ano do ensino fundamental, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular para Goiás (DC-GO); Também investigou planos de aulas de alguns professores da rede municipal do município de Serranópolis – GO, para identificar como são elaborados e se há possibilidades de interdisciplinaridade com a Literatura.

Na cidade de Serranópolis – GO, existe a oferta do quinto ano do ensino fundamental em duas escolas: Escola Municipal JK e Escola Municipal Emília Honória de Oliveira. Considerando as características teórico-metodológicas da pesquisa definiu-se a utilização das duas, não excluindo nenhuma.

Reconhecendo que a cidade é o lugar imediato em que os estudantes do ensino fundamental anos iniciais, dos colégios

investigados, têm convívio cotidiano, e que esse lugar é marcado por desigualdades sociais que são materializados territorialmente, compreende-se que essa discussão precisa ser abordada por meio do ensino de Geografia de forma crítica, e considerando que trata-se de um nível de ensino em que a oferta das diferentes disciplinas são realizadas por um único professor, o Pedagogo, entende-se que é possível desenvolver um trabalho interdisciplinar com a Literatura, em especial a obra citada, o que pode contribuir para que os conteúdos sejam representativos e mobilizadores, garantindo a efetivação do processo de ensino-aprendizagem em Geografia que contribua para a construção pelos estudantes da consciência crítica sobre desigualdades sociais que são territorialmente materializadas, conhecimento importante para todos os cidadãos.

Referencial teórico

O ensino da Geografia permite o diálogo com diversas disciplinas, proporcionando o aprendizado e a aplicação de metodologias diferenciadas para compreensão do espaço geográfico. Assim, promover a interdisciplinaridade é um desafio necessário na educação. O ensino de Geografia pautado nesta abordagem se torna eficaz e crítico e pode fazer sentido para o estudante, o que torna a aprendizagem significativa. Não se pode desconsiderar a importância dos conteúdos disciplinares, incluindo-os em grandes áreas do conhecimento como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), porque antes de ser interdisciplinar é necessário que haja as disciplinas, mas há de se lembrar que os conhecimentos geográficos podem ser mais interessantes e significativos, quando relacionados com outras áreas do conhecimento integrados à vida cotidiana dos sujeitos.

Como mencionado anteriormente, a interdisciplinaridade pode ser uma possibilidade de fazer da aula algo dinâmico, diferenciado e com significado para os estudantes. Na Geografia, por exemplo, é uma possibilidade, por ser um componente

curricular que para ser compreendido precisa dialogar com outras temáticas e áreas do conhecimento. Não é possível compreender as localidades sem analisar a dinâmica populacional, econômica, política, histórica e cultural.

Pensar no papel da Geografia na educação básica é significativo uma vez que o mundo passa por transformações e os estudantes precisam acompanhá-las e assim adquirirem diferentes leituras de mundo, e compreender o que está ao seu redor como, por exemplo, o lugar de vivência. É nesse contexto que a Geografia é necessária, pois a escola precisa tê-la enquanto um componente curricular, com o objetivo de enfrentar os desafios de entender a sociedade como um todo e o papel do sujeito diante das complexidades existentes no mundo. Não basta ter um professor apenas disposto a ensinar, mas antes é necessário a compreensão metodológica do que se ensina e para quem se ensina. Callai (2005) exemplifica isso quando diz que é preciso haver concepções teórico-metodológicas que permitam o reconhecimento do saber do outro e a sua capacidade de ler o mundo e reconhecer a sua dinâmica, superando o que muitas vezes é posto como verdade absoluta.

Considera-se que o entendimento do mundo é importante para as pessoas que vivem em sociedade, uma vez que, dessa forma elas conseguem atuar a partir de uma perspectiva cidadã. Tal leitura do mundo pode ser realizada a partir do estudo do lugar, o qual aborda sobre a vida dos seres humanos, tanto em termos de componentes da natureza como da sociedade, incluindo os âmbitos econômico, político e cultural. Assim, ter a compreensão do lugar, resulta em uma melhor (con)vivência em sociedade (Callai, 2005).

Para Callai (2005), a compreensão e entendimento do mundo são habilidades e conhecimentos adquiridos na escola, mais especificamente na disciplina de Geografia. Sendo assim, a Geografia é importante para o entendimento da vida dos seres humanos em sociedade, o que comprova o seu significado enquanto componente curricular. Tal disciplina deve, ainda, estar presente nos anos iniciais da fase escolar, ou seja, na primeira etapa

da educação básica. Assim, nesse caminho, acredita-se que com a interligação da disciplina de Geografia com outros assuntos que compõem o currículo escolar, é possível aos estudantes desenvolverem a compreensão de mundo já nos anos iniciais.

De acordo com Deon e Callai (2020), a compreensão dos conteúdos da disciplina de Geografia auxilia no processo de alfabetização, de modo que estudantes possam adquirir uma percepção mais apurada da realidade em que vivem.

Portanto, a Geografia é uma disciplina importante no ensino fundamental anos iniciais, pois contribui com a formação de estudantes para compreenderem o mundo que os rodeia. Também pode ajudá-los a desenvolver uma apreciação/identificação por outras culturas e uma maior compreensão das questões globais. Isso porque a disciplina de Geografia não consiste apenas em aprender sobre diferentes países e suas capitais, nomes de rios e seus afluentes. Ela engloba também a tarefa de estudar as dimensões: Componente Físico-Natural e Componente Social; enquanto integrados e dinâmicos (França Junior; Oliveira; Silva, 2022).

Faz-se necessário compreender a ciência geográfica e os conteúdos didático-pedagógicos de como ensinar Geografia, para posteriormente entender a sua importância relacionada às demais áreas do conhecimento, como por exemplo, a linguagem literária em que o trabalho interdisciplinar além de favorecer um dinamismo, proporciona aprendizagem significativa e crítica a partir do lugar em que se encontra para a interpretação e a imaginação de leituras de mundo e do campo escolar.

Conforme Fazenda (2006), o diálogo proposto pela interdisciplinaridade dos diferentes conteúdos provoca uma relação de reciprocidade, possibilitando a transformação, disseminação e integração entre os assuntos. Portanto, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela troca e integração de conteúdos de diferentes disciplinas.

Diante do exposto, Fazenda (2013) afirma que a interdisciplinaridade se constitui como uma unidade de ensino dos objetos que se encontram numa direção diferenciada. Assim, tem-

se diálogo entre os diferentes assuntos, formando-se uma educação permanente. Dessa forma, a interdisciplinaridade é “a nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2013, p. 853).

Cabe à escola oferecer possibilidades para que estudantes sejam capazes de interpretar textos, gravuras, mapas, gráficos e proporcionar que conheçam os conceitos geográficos e, desse modo, levá-los a compreender situações, acontecimentos em diferentes tempos e espaços. O ensino de Geografia com a Literatura é um diálogo instigante: de um lado temos a ciência geográfica presente em todos os lugares e do outro a linguagem literária sem a qual não se pode interpretar e viver o real e o imaginário. O que se apregoa é justamente um ensino capaz de reconhecer duas áreas para promover uma aprendizagem relevante, sólida e instigadora.

Com a observação diária de estudantes, e a atenta constatação de sua visão de mundo, o planejamento escolar pode ser construído com a abordagem da Literatura enquanto linguagem e assim introduzir um determinado assunto ou tema, como por exemplo o conceito de lugar e de cidade, a partir da contextualização e leitura de uma obra literária.

Santos (2002, p. 205) afirma que “as novas atividades exigem um lugar no espaço e impõem uma nova arrumação para as coisas, uma disposição diferente para os objetos geográficos, uma organização do espaço diferente daquela que antes existia”. Deste modo, o espaço é produzido por diferentes ações e práticas sociais dos indivíduos que o modificam por meio do trabalho e da tecnologia em função de suas necessidades: sociais, econômicas, políticas e ambientais.

Observa-se que o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar potencializa a aprendizagem tornando-a significativa, prazerosa e reflexiva. Em vez de permanecer limitada a uma única disciplina/área do conhecimento, a interdisciplinaridade permite a integração e complementação entre

diferentes áreas, destacando a importância e o sentido dos conceitos para a vida.

Dessa forma, a Literatura, neste estudo em especial a infantil, por relatar os mais diversos aspectos da vida dos seres humanos, torna-se uma importante aliada ao ensino da Geografia por também ser um caminho para a compreensão da relação que os seres humanos realizam com o ambiente em que estão inseridos.

As obras literárias, ao abordarem temáticas geográficas, são capazes de possibilitar a compreensão de locais variados, levam o leitor a uma realidade que pode ser próximo ou distante por meio das narrativas que fazem com que o estudante se sinta em determinados locais a partir das narrativas dos personagens pelos autores. O imaginário permite fazer ligações e representações das imagens, das paisagens e ter experiências a partir dos relatos dos personagens, oportunizando a mobilização de um novo olhar para o mundo.

A Literatura enquanto linguagem, problematiza a relação do ser humano com o ambiente em que vive, permite ainda que o leitor reconheça sua própria realidade a comparando com outras próximas ou distantes, identificando-se com o personagem. Esse reconhecimento pode ser dado em diferentes situações da vida humana, tanto social, cultural e econômica, quanto físico-natural. Nessa relação de aproximação do leitor/personagem é que a percepção com o, ou do real, poderá se apresentar de forma acentuada e promover reflexões sobre as diversas dimensões geográficas que o texto literário permite proporcionar.

É necessário pensar na obra literária como um recurso que possa auxiliar no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que problematize como mediar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, especificamente neste estudo, na compreensão do conteúdo de cidade, analisando geograficamente, pensando espacialmente, operando o raciocínio espacial e por meio do conhecimento da Geografia, o raciocínio geográfico.

É importante ressaltar que a Literatura busca além do prazer de oferecer uma boa leitura, informar, mobilizar e envolver seus

leitores despertando imaginários, que no contexto educativo contribui com a problematização de contextos que oportuniza a construção do conhecimento geográfico. Cavalcanti (2011, p.18) reforça esse entendimento ao dizer que “pela Geografia, pode-se assim perceber e analisar a cidade além da aparência, da paisagem, do arranjo dos objetos”. Portanto, o que se tem realizado nessa pesquisa é compreender se a mediação do ensino de cidade pela Geografia, de forma interdisciplinar, contribui para a aprendizagem significativa dos estudantes do quinto ano das escolas públicas de Serranópolis Goiás. Assim, como dito anteriormente, a obra literária autobiográfica: “O meu pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos, e as reflexões que ela provoca é um potencializador do processo.

A relevância da obra é analisada a partir da compreensão de que ela é um clássico da literatura brasileira, com adaptações para a televisão, o cinema e o teatro, pois a obra “O meu pé de Laranja de Lima” é desses livros que marcaram época. Lançado em 1968, é uma história autobiográfica que demonstra um escritor maduro, visto que José Mauro de Vasconcelos estreou em 1942, ciente do efeito que pode provocar nos leitores com suas cenas e a composição de seus personagens.

Os conteúdos geográficos podem ser mencionados em vários contextos da obra: sendo eles de ordem sociais, econômicas, políticas, ambientais, entre outras. Tais possibilidades remetem ao ensino de cidade a partir da presente obra e com o olhar para a construção do conceito de lugar.

Há também de se ressaltar o valor que a imaginação tem na infância: ela caminha com a realidade a partir de vivências e Vigotski (2018, p. 24) diz que a “atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. Tomando por base a faixa etária dos estudantes dos anos iniciais e faixa etária do personagem da obra “O meu pé de Laranja Lima”, identifica-se que é no período escolar que a criança vai tomando contato com outras formas de

expressão, como a criação literária: a escrita, o desenho, a imaginação, momento que pode ser despertada para a percepção crítica do local onde está inserida.

Ratificar, nos anos iniciais, o estímulo à imaginação, a observação, a análise e a escrita, por exemplo, por meio da mediação didática é o que Vigotski (2018) defende, pois tais estímulos auxiliarão, de forma bastante positiva, na tomada de decisões, na forma de enxergar o outro e nas situações a sua volta, ao longo de toda a vida.

Ao falar de cidade faz-se necessário falar de cidadão. De maneira genérica, é comum o entendimento que um cidadão é aquele que, ao viver numa cidade, paga impostos, reside e vota (Schonardie, 2021). No entanto, entende-se no ensino de Geografia que também é necessário, para ser um cidadão, entender os problemas e demandas territoriais, e compreender seus determinantes, para que, então, possa atuar de maneira qualificada na tomada de decisões que prezam o bem comum.

Nesse entendimento, a cidadania nos projetos educativos tem sido discutida sob uma perspectiva de governança, sustentabilidade e responsabilidade social. Mas para que a educação cidadã, por meio da Geografia, concretize-se, é necessário que os alunos sejam mobilizados a refletir sobre sua atuação e sobre os desafios territoriais vivenciados em seu cotidiano, ou seja, no lugar em que vivem (Miranda, 2021).

Resultados e discussões

Partindo dos pressupostos descritos anteriormente, analisa-se a obra no contexto do processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Os estudantes do quinto ano do ensino fundamental anos iniciais possuem uma faixa etária entre nove e dez anos de idade, vivem em Serranópolis, uma pequena cidade do interior de Goiás. Muitos estudantes que vivem nessa cidade, se quer saíram dela, e, portanto, é distante de sua realidade pensar em cidades em outras escalas e dimensões.

O documento oficial para o ensino de Geografia é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Documento em que são apresentados os conceitos sobre diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais, e sobre urbanização e as transformações nas paisagens das cidades ao longo do tempo. Conforme quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Habilidades da BNCC sobre relações sociais e territoriais

EF05GE02	Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
EF05GE08	Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.

Fonte: organizado pelos autores (Brasil, 2017).

O documento orienta que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, uma vez que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (Brasil, 2017, p. 357).

Considerando o contexto em que os estudantes em Serranópolis, cidade pequena, vivenciam, é desafiador falar de outras localidades e especificamente de elementos que existem, como, por exemplo, engarrafamento ou outros, que ocorrem em outras cidades, sejam elas médias, metrópoles, entre outras.

O material didático utilizado no quinto ano sobre as concepções de cidade, é o apostilado do Sistema Aprende Brasil, que contém inferência para o estudo sobre a formação das cidades brasileiras, bem como sua urbanização, inclui também excertos sobre como o Brasil vem se estruturando com o passar do tempo. Os conteúdos apresentados no referido material, tem como objetivo ampliar o conhecimento dos estudantes em relação às semelhanças e diferenças entre as cidades e à forma como foram criadas (espontânea ou planejada). As fotografias, obras de arte e plantas,

contidas no material, indicam e visam que os estudantes analisem as dinâmicas que ocorreram no território brasileiro, e as transformações de suas paisagens.

O material do Sistema Aprende Brasil (apostilado) propõe um trabalho com o conceito de lugar e ao abordá-lo indica uma análise geográfica baseada numa escala que deve privilegiar os espaços de vivência cotidiana dos estudantes. Identifica-se que tanto o documento de referência como o material didático adotado, indicam possibilidades, mas como outros materiais, é fundamental a mediação didática do professor, e é com esse entendimento que no ensino de Geografia deve-se entender que não é algo construído naturalmente, mas que, conforme Cavalcanti (1998), a construção do conceito de lugar pressupõe ações que desenvolvam algumas habilidades diretamente relacionadas às necessidades existenciais, como: orientação, localização, posição, mobilidade, representação e interação com objetos e pessoas.

Assim, como possibilitar a interação com locais nunca vistos, ou como mobilizar para a aprendizagem de algo nem imaginado? Que é o contexto vivido pelos estudantes de Serranópolis, que não conhecem outros lugares. A partir dessa problematização, entende-se que uma forma instigadora é a Literatura enquanto linguagem.

Reconhece-se o quão valioso é o ensinar pela Geografia, assim como Cavalcanti (2019) nos apresenta que este conhecimento nos ajuda a pensar geograficamente e isso está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e aos modos de atuar do sujeito que se orienta pelo seu pensamento. Partindo desse pressuposto, compreende-se que desde o ensino fundamental anos iniciais a Geografia está intimamente ligada às vivências e ao cotidiano dos sujeitos, e incluir locais distantes nessas vivências pode ser possibilitado pela Literatura.

Reforça-se que a escola, por meio de seus profissionais, como mediadora da construção do conhecimento, deveria ser a protagonista de um ensino significativo em que a promoção de um diálogo para a construção do pensamento geográfico atenda às necessidades de suas turmas, da faixa etária de seus estudantes e o

seu planejamento escolar contenha elementos e fundamentos-teórico metodológicos que os mobilize para compreender localidades ainda imaginadas.

Para tanto, não basta apenas levar os conteúdos prontos para a sala de aula, é preciso, pois, buscar fontes que enriqueçam os seus estudos, ou seja, o professor não pode se limitar aquilo que já sabe e tem pré-concebido, mas estar em constante processo de (re)elaboração orientadora do trabalho docente para que as suas aulas se tornem geradoras de saberes no qual os estudantes construam aprendizagens significativas. Nessa compreensão,

[...] A ciência geográfica é uma perspectiva de análise, que foi paulatinamente construída ao longo da história, materializando-se em um conjunto de conhecimentos, teorias, reflexões, conceitos, princípios, em linguagem específica. No ensino, é bom orientar o trabalho docente com base nesse conjunto, porém, há de se organizá-lo em um caminho metodológico (referente ao processo de conhecimento e de desenvolvimento psicológico), de modo consciente e intencional, tendo em vista as condições concretas desse trabalho: o tempo disponível, o grupo de alunos e suas condições de aprendizagem (Cavalcanti, 2019, p.145).

Segundo Kramer (2007, p. 21), “é preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com crianças, garantindo a aprendizagem. Quando se conhece a realidade dos estudantes, é possível executar um trabalho que contribua com a formação destes de modo significativo. Possenti (2009, p. 91) afirma que “tudo o que se faz na escola e que serve só para ela deveria ser eliminado. Suponho que isso deveria ser claro”. É, pois, essa a perspectiva que deve orientar o trabalho do professor na escola:

A escola como principal agenciadora do letramento dos sujeitos tem o compromisso de cumprir esta sua função, já que vivemos numa

sociedade letrada em que o acesso ao conhecimento científico, à cultura, permite que o sujeito não apenas compreenda o mundo no qual vive, mas se perceba nele para que, a partir daí, possa se mover buscando construir novos horizontes, novos mundos menos excludentes e mais humanos (Lima; Chagas; Neves, 2019, p. 90).

Os estudantes que permanecem por um longo tempo nas escolas, até a conclusão da educação básica, devem concluí-la com conhecimentos capazes de contribuir com sua vivência fora dela. E toda essa construção de conhecimento mediada pelo professor torna-se parte dos que participaram do processo, afinal a produção que se deve fazer na escola deve possibilitar a compreensão da espacialidade dos fenômenos com que deparam os estudantes fora dela e assim eles terão como refletir em diversas escalas enquanto cidadãos.

O contato de estudantes com as noções espaciais se dá, segundo Almeida e Passini (1999), pelo espaço vivido (físico, vivenciado pelo movimento e deslocamento), espaço percebido (que não precisa mais ser experimentado fisicamente) e o espaço concebido (capacidade de estabelecer relações espaciais entre elemento) e pode e/ou deve ter seu início desde os primeiros dias de contato com a escola.

Para Almeida e Passini (1999), o conceito de lugar é entendido como a porção do espaço onde ocorrem as relações simbólico-afetivas entre as pessoas e delas com o ambiente. É no lugar que as pessoas desenvolvem o sentimento de pertencimento a determinado grupo social, já que são espaços reconhecidamente familiares, de vivência e de experiência. É nele que também ocorrem as relações socioeconômicas e que são marcadas por uma diversidade que precisa ser (re)conhecida para que injustiças sejam reconhecidas e que possam ser minimizadas.

Na obra, “O meu pé de Laranja Lima”, Vasconcelos (1968) adota como protagonista Zezé, um garoto de cinco anos de idade, inteligente, que mora com a família em um bairro da cidade do Rio de Janeiro. A família possuía limitados recursos financeiros para

subsistência, fato que marca diferentes enxertos da obra. No entanto, ao conhecer um senhor de nome Manoel Valadares, presencia outras experiências com esse personagem.

Ao ler a referida obra, o leitor é convidado a imaginações variadas que remetem a contextos diversos de marcas sociais que impactam os lugares de vivências. Aqui destaca-se um excerto na obra literária que registra: O pai de Zezé desempregado, a família que passa por dificuldades e as surras (violência) que lhe aplicam seu pai e sua irmã mais velha que são seu suplício, a ponto de fazê-lo querer desistir da vida.

No universo do personagem principal, Zezé, as características que podem ser imaginadas pelos estudantes, são próprias do cenário: a família vivia em Bangu, um bairro pobre da zona oeste, periferia da cidade do Rio de Janeiro, e tiveram, por certo tempo, uma situação financeira regular, com maior acesso aos equipamentos públicos. O pai de Zezé era gerente de uma fábrica e podia proporcionar um estilo de vida confortável, mas quando perdeu o emprego, a esposa e as filhas foram obrigadas a trabalhar no Moinho Inglês para garantir o sustento de todos.

Viver no Rio de Janeiro nesse contexto foi desafiador. O aluguel não era pago havia mais de oito meses e todos tinham que aprender a dura realidade e conviver com as piores situações, tais como, o crédito para compras no armazém sendo cortado, bem como a energia elétrica, por falta de pagamento. Nesse ambiente, o menino Zezé e seus irmãos procuravam fazer qualquer coisa para ganhar algum dinheiro, entre elas, engraxar sapatos, vender bolinhas de gude e figurinhas. Aqui é possível introduzir a reflexão que “O espaço urbano é a materialidade, a concretude e a empiricidade do que denominamos cidade” (Schonardie, 2021, p. 22).

O “mundo” de Zezé era um ambiente hostil com pouca possibilidade de mudar sua história; O pai, sempre de péssimo humor, provocado pela situação da falta de dinheiro e das necessidades pelas quais a família passava. Sua relação com o menino nunca foi das mais amistosas; quase o mesmo se passa com

a mãe e as irmãs, obrigadas a trabalhar em local nada agradável, ambiente de fábrica, nem sempre favorável à presença feminina.

Tal narrativa, enquanto problematização socioespacial em Geografia, propicia incluir a reflexão sobre o trabalho feminino, a violência familiar e as leis de proteção tanto da mulher como da criança. Sobre esse contexto é importante que o professor promova argumentação que remeta ao combate de tais práticas. Schonardie (2021, p. 28) afirma que,

Isso ocorre, porque em nosso país, a pobreza e a naturalização da desigualdade social não são apenas o modelo econômico e social predominante, mas também, o modelo de reprodução espacial. Nesse sentido, na maioria das vezes, viver em uma cidade não é escolha (livre e consentida), mas sim uma necessidade, uma condição de sobrevivência, tentativa de inclusão social e espacial, podendo-se chegar ao extremo da expulsão (do social, do econômico, do cultural, do ambiente, do espaço).

A não naturalização da desigualdade social, por meio da leitura da obra, pode ser mobilizada, quando o personagem Zezé em sua inocência e curiosidade, buscava conhecimento com os mais velhos, fazendo diversas perguntas, a começar por seu irmão, Totoca, que nem sempre estava disposto a ajudar, mas em diferentes momentos buscava colaborar, como no fragmento narrado da ocasião que precisaram atravessar a rodovia Rio/São Paulo que tiveram que tomar as devidas precauções. Compreende-se que,

As construções, as estruturas dos fluxos, as práticas imateriais, os objetos diversos que compõem os lugares, formam as rasuras humanas sobre a superfície do planeta, uma escrita que torna possível reconhecer alguma identidade num conjunto de elementos expressos na paisagem, um sentido de localização (Santana Filho, 2020, p. 176).

Ponderações podem ser estimuladas, como: Por que Zezé tinha tantas curiosidades que precisava falar com os mais velhos?

É fundamental que o professor mobilize os estudantes para pensar a cidade como um espaço público, lugar de construção social e intercâmbios, a compreendendo como um espaço em que se realiza a síntese de lugares e fluxos (Borja, 2010).

Ao considerar o mundo enquanto uma “construção histórica – seus objetos, suas formas, suas ações – materializada, o geográfico no mundo está na escrita observada em cada paisagem, em cada canto. É pensamento tornado vida” (Santana Filho, 2020, p. 176).

Ou seja, é compreender a cidade, segundo Oliveira (2011, p. 51), como “uma construção humana, uma obra de agentes histórico-sociais, que expressa a materialização das relações sociais que a produz no interior dos diferentes modos de produção”. Assim, destaca-se no quadro 2 com base nas habilidades previstas, alguns objetos de conhecimento que podem ser desenvolvidos.

Quadro 2: Objetos de conhecimentos da Geografia problematizadores por meio da obra

Código da habilidade	Descrição da habilidade	Objetos de conhecimento que podem ser trabalhados com a utilização da obra
EF05GE02	Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Desemprego; Violência, trabalho infantil; Imaginação; (des)valorização do trabalho feminino;
EF05GE08	Analisar transformações de paisagens nas cidades , comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	Tipos de transportes; Tipos de moradias; Tipos de cidades; Todos antigos e contemporâneos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Identificou-se “que há no texto literário geograficidade como dimensão estruturante” (Santana Filho, 2020, p. 169), e que os conteúdos referentes ao ensino de cidades, especificamente no ensino de Geografia para o quinto ano do ensino fundamental, são relevantes para que os estudantes a percebam e compartilhem a vida social urbana ativamente e que o uso da Literatura enquanto linguagem potencializa a mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Algumas considerações que não são finais

Promover a reflexão sobre a construção do conhecimento de cidade pela Geografia é necessário ao longo da educação básica, e se torna ainda mais importante onde os estudantes ainda não possuem em suas memórias representações de localidades outras que não seja a pequena cidade onde moram, como em Serranópolis-GO.

Apesar de compreender e defender que não se pode desconsiderar a importância dos conteúdos disciplinares, e que para ser interdisciplinar primeiro é preciso existir disciplinas, reconhece-se, que estes podem ser mais significativos a estudantes, principalmente no ensino fundamental anos iniciais, quando relacionam áreas, dialoga com a vida dos sujeitos, quando se tem uma relação com outras áreas compondo um conhecimento poderoso (Young, 2007).

A interdisciplinaridade possibilita fazer da aula algo dinâmico, diferenciado e com significado para estudantes, e principalmente no ensino fundamental anos iniciais em que várias disciplinas são realizadas pelo mesmo professor, o Pedagogo. Defende-se que não é possível compreender o espaço geográfico sem analisar as dinâmicas da natureza e sua relação com: o populacional, a econômica, a política, a cultura dos sujeitos em seus contextos histórico e culturalmente situados.

Santos (2002, p. 205) afirma que “as novas atividades exigem um lugar no espaço e impõem uma nova arrumação para as coisas,

uma disposição diferente para os objetos geográficos, uma organização do espaço diferente daquela que antes existia”. Desse modo, o espaço geográfico é produzido por diferentes ações e práticas sociais dos indivíduos que o modificam por meio do trabalho e da tecnologia em função de suas necessidades: sociais, econômicas, políticas e ambientais.

Dessa forma, a Literatura, nesse estudo, em especial a infanto-juvenil, por relatar os mais diversos aspectos da vida dos seres humanos torna-se importante ao ensino da Geografia, ou seja, ela possibilita a promoção da reflexão para compreensão da relação que os seres humanos realizam com o ambiente em que estão inseridos, o que se potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando o ensino).
- BORJA, J. **La ciudad conquistada**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**: Campinas, vol. 25, n. 66. p. 227-247, maio/ago, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 22, n. 2, p. 6, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15389>.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação em Análise**, v. 5, n. 1, p. 79-101, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Papirus editora, 2006.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. 17-28p.

FRANÇA JUNIOR, Pedro; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima; SILVA, William Ferreira da (Orgs). **Reflexões geográficas no Cerrado brasileiro: dimensões, enquanto componentes, integradas e dinâmicas**, v. 3. Curitiba:CRV, 2022.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no ensino fundamental. **Revista Espaço e Geografia**, v. 5, n. 2, p. 245-280, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Leite-2/publication/238687683_GEOGRAFIA_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL/links/0f31753ab4c1c13979000000/GEOGRAFIA-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf.

LIMA, Vânia Carmem; CHAGAS, Flomar Ambrosina de Oliveira; NEVES, Andreane Miyahara. Professor como leitor do texto do aluno: construção dialogada. In: **Formação docente: os desafios do trabalho e da profissionalização**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

MIRANDA, Marielly de Souza. **Mobilidade e acessibilidade urbanas no ensino de Geografia: contribuições para a formação cidadã**. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a trama:** ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2002.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidade e seus sujeitos.** Goiânia: Editora Vieira, 2011. 51-70p.

OLIVEIRA, Karla Annyelly de. A cidade como um saber do professor de Geografia. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidade e seus sujeitos.** Goiânia: Editora Vieira, 2011. 51-70p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Por uma educação geoliterária: O mundo como livro, o texto como viagem. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. **Geografias literárias:** escritos, diálogos e narrativas. Salvador: EDUFBA, 2020. 169-190p.

SANTOS, Milton. O Lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço:** Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. 313-330p.

SCHONARDIE, Elenise Felzke. Cidade ideal e cidade real: conflitos e segregação no espaço urbano. In: DEON, Alana Rigo Deon; CALLAI, Helena Copetti; OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de. **A cidade como lugar/espço para o ensino e aprendizagem.** Curitiba: CRV, 2021. 21-34p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão popular, 2018.

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>

Capítulo 2

A periferia como território, lugar, paisagem, identidade e ensino¹

Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues

Introdução

O que é periferia? Como trabalhar essa temática no ensino? Essas perguntas podem parecer simples, tendo em vista a habitualidade com que a sociedade aborda o presente conceito. Periferia encontra-se nas músicas, nos filmes, na grande mídia e até mesmo nas rodas de conversa. Porém, é notório que o termo se encontra atrelado constantemente à violência, à marginalidade, à pobreza e à falta de infraestrutura.

Definir periferia a partir da simples ótica supracitada ou baseada apenas no preceito locacional é ineficaz, pois se sabe que esse é um conceito carregado de significados que perpassam a questão da distância do centro da cidade e da violência urbana, pois periferia tem sua própria dinâmica que, muitas vezes, independe de regiões centrais.

A periferia enquanto lugar é basilar na análise do sujeito periférico. Afinal, o entendimento da realidade através da ciência é ampliado quando consideramos o lugar como uma oportunidade de progresso (Alves; Scarlato, 2019). A paisagem como processo e movimento dá dinamicidade à periferia. Furlan (2019, p. 238) ressalta que a paisagem “indica tempo e movimento, intrínsecos à realidade dos lugares”.

¹ Texto resultante da dissertação de mestrado intitulada: “Minha periferia: um estudo sobre práticas pedagógicas em Geografia na periferia do Gama-DF”, apresentada à Universidade de Brasília (UnB), em 2024.

Isso posto, resta nítido que as categorias basilares da ciência geográfica pertencem às periferias, e seus sujeitos, lugar, território e paisagem desempenham papel fundamental no estudo, pois fornecem as ferramentas conceituais e analíticas necessárias para compreender e explicar características geográficas, sociais, econômicas e culturais dessas áreas.

Nesse sentido, o presente estudo justifica-se pela necessidade de valorizar o ensino de Geografia como prática essencial no combate às vulnerabilidades presentes no espaço periférico, tendo a ciência geográfica o arcabouço conceitual e científico necessário para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção do pertencimento.

Com essa finalidade, os seguintes problemas devem ser respondidos: como a percepção do estudante na qualidade de periferia interfere em ações práticas capazes de contribuir para a formação dos sujeitos periféricos? A Geografia escolar pode auxiliar nessa percepção²?

O presente artigo objetiva avaliar como a compreensão dos conceitos de periferia e identidade contribui para que o estudante perceba o papel da escola na produção do sujeito periférico através das categorias fundamentais da ciência geográfica (território, lugar e paisagem).

Metodologia

A presente pesquisa adotou o método dialético, pois se busca com essa abordagem compreender as tensões e contradições inerentes às periferias e como essas tensões moldam a vida dos estudantes. Além disso, como a escola, em especial o ensino de Geografia, pode auxiliar na percepção do espaço periférico.

² Percepção, conforme abordado por Tuan (2015, p. 15): “É tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados”.

Marconi (2022, p. 108) ressalta que o método dialético “penetra o mundo dos fenômenos através da sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”. Em suma, esse método permite explorar o mundo dos fenômenos periféricos, observando-se suas interações, contradições internas e mudanças.

Gil (2008, p. 13) destaca que o referido método pode ser entendido como “um método de interpretação da realidade”, pois compreender a periferia e suas nuances na formação de uma consciência periférica é totalmente voltada para essa interpretação de realidade, fator que justifica o método de abordagem como dialético.

Quanto à tipologia, adotou-se especialmente a qualitativa. Leite (2008, p. 100) destaca que “a pesquisa qualitativa possui o poder de analisar os fenômenos com considerações de contexto”. Logo, viabiliza uma avaliação mais precisa e rica da constituição periférica, reconhecendo que ela não ocorre de forma isolada, mas moldada por fatores externos, como a escola.

Este trabalho está organizado em seis seções, a saber: a primeira aborda os conceitos de periferia; a segunda, explora a periferia como território; a terceira, apresenta a periferia como lugar; a quarta, trata da periferia como paisagem; a quinta, discute a identidade e a formação do sujeito periférico; e a sexta seção examina o ensino de Geografia na construção dos sujeitos.

Periferia

O espaço é um dos conceitos mais importantes da ciência geográfica, que vai muito além de uma porção da superfície terrestre. Centro da atividade humana, sua definição é constituída por homens, instituições, meio ecológico, estruturas e firmas, como ressalta Santos (2020). Quando esse espaço carece de atenção por parte do poder público, manifesta-se a periferia no cerne da questão.

D’Andrea (2020, p. 20) afirma que por muito tempo a periferia foi conceituada como “um território geográfico cujas principais características eram pobreza, precariedade e distância em relação

ao centro”. O autor reforça que a partir da década de 1990, com a apropriação do termo por parte de representações culturais, como o rap, a aceitação e o reconhecimento enquanto sujeito periférico passa a existir apresentando uma nova roupagem conceitual:

A periferia, mais que uma localização geográfica, passou a representar também um local de enunciação – organizando o repertório de percepções e respostas que marcavam as contradições de classe e a precarização do mundo de trabalho e passaram a enfatizar aspectos raciais e urbanos (Kopper; Richmond, 2020, p. 13).

Lucena (2022) apresenta a periferia como espaço de luta, resistência e trabalho, enquanto Raimundo (2017, p. 28) entende que através da cultura e da arte o conceito de periferia ganha outra roupagem:

as periferias como lugares nos quais a práxis política e a valorização da cotidianidade recriam possibilidades reais de construção do possível que muda as trajetórias de vida não somente dos protagonistas dos movimentos sociais e culturais, como dos outros moradores.

A fim de desmitificar o conceito de periferia baseado apenas em uma lógica locacional, Burgos (2008, p. 31) preconiza que a partir da década de 1980, com o aumento massivo do uso de automóveis, o crescimento da violência e a desconcentração industrial, a população dos centros urbanos passa a habitar condomínios cada vez mais afastados, assim “é possível ainda afirmar que, cada vez mais, a periferia usa o centro”.

Ainda no campo conceitual, Serpa (2002, p. 161) apresenta a periferia como “áreas com infraestrutura e equipamentos de serviços deficientes, sendo essencialmente o locus da reprodução socioespacial da população de baixa renda”.

O fato é que a roupagem que o termo periferia adquiriu é bastante extensa, o que se deve à diversidade presente nos espaços periféricos. Com isso, ressalta Tartaglia (2021, p. 12): “As periferias

estão repletas de vida nas quais os conhecimentos gerados se apresentam atualmente como alternativas ecológicas e sociais ao modelo devastador de economia e arranjos geopolíticos hegemônicos no mundo atual”.

Para Castellar (2022, p. 124), ao estudar a cidade a partir da ótica do discente, o professor contribui para a articulação e a estruturação dos conceitos analisados em uma rede de significados:

O estudo da cidade contribui na formação dos conceitos de identidade e de lugar, expressos de diferentes formas: na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com lugares vividos (incluindo as relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural.

Cavalcanti (2015, p. 22) aponta a importância das categorias território, lugar e paisagem na compreensão das cidades e, conseqüentemente, das periferias:

A paisagem urbana expressa, em suas formas materializadas, as relações sociais ali desenvolvidas, as pessoas, os edifícios, as ruas, as áreas verdes e a vida social. [...] os lugares na cidade são constituídos nas relações cotidianas, familiares, de vizinhança, de trabalho. [...] Os territórios são pedaços da cidade apropriados para que as práticas espaciais de determinados grupos se realizem, para que os lugares se configurem, a depender das relações de poder estabelecidas, sejam essas relações democráticas ou não, permanentes ou não.

De fato, as categorias de análise essenciais da ciência geográfica fornecem uma estrutura conceitual valiosa para os estudos das periferias, permitindo um exame abrangente das dimensões sociais, culturais, econômicas e espaciais das áreas urbanas. Elas ajudam a revelar a complexidade das experiências nas periferias e a mapear os desafios e oportunidades que enfrentam.

Para uma compreensão significativa do ensino, é crucial não apenas considerar o território, lugar e paisagem de forma puramente

conceitual, mas também apreender a periferia como um ponto de partida, pois é a partir dela que a educação ganha relevância.

A periferia como território

Objetivando entender as relações entre o espaço e a sociedade, a Geografia tem no território um conceito consolidado, pois se trata de “um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder” (Sousa, 2000, p. 78).

Cavalcanti (2019, p. 133) aduz que os territórios possuem características permanentes ou flexíveis: “O território brasileiro pertence ‘permanentemente’ aos brasileiros; um camelô apropria-se de uma esquina fazendo dele seu território temporário de trabalho”.

Infere-se com isso que o território, além de delimitar o espaço a partir das relações de poder, possui dualidade de permanência e flexibilidade baseada na necessidade específica do grupo que se apropria do espaço.

Apesar da polissemia que o conceito carrega, Haesbaert (2004, p. 97) aponta uma proposta estimulante para a construção do conceito de território:

Uma das propostas mais interessantes é aquela que coloca a possibilidade, hoje, da construção de territórios no e pelo movimento, “territórios-rede” descontínuos e sobrepostos, superando em parte a lógica político-territorial zonal mais exclusivista do mundo moderno.

Compreender a periferia como um território é indispensável para a análise dos sujeitos que ali habitam. A periferia não é só uma área geográfica, mas também um espaço de ações políticas, culturais e sociais, que vai além dos limites físicos, pois ela é moldada por atores públicos, pelo mercado, pela exclusão e pela resistência.

A ocupação do espaço pelas periferias não se dá de forma pacífica ou mesmo em contextos igualitários. O sistema econômico vigente cede ao mercado a constituição de um território urbano, como preconiza Lencioni (2017, p. 179):

A produção do espaço urbano assume o centro do processo de acumulação capitalista, emergindo da condição secundária para a de protagonista principal. Isso se deve porque, na sociedade moderna, a produção de riqueza tem na valorização imobiliária uma estratégia que dá novo fôlego à reprodução do capital.

Logo, as periferias se apropriam do espaço em um contexto de desigualdade, seja estrutural ou social. Desse modo, a carência de infraestrutura e serviços faz do espaço um campo de lutas e resistência.

A expansão urbana desigual, impulsionada pela especulação imobiliária e pelo lucro, leva ao crescimento desigual das cidades, com as áreas periféricas sendo preteridas por investimentos e planejamento urbano.

O fato é que mesmo em condições segregadoras, as periferias se apropriam dos territórios de diversas formas, dentre elas, com ações políticas e culturais que se estabelecem nos espaços. Nesse sentido, Raimundo (2017, p.58) ressalta:

Compreender as relações estabelecidas entre cultura e política através do estudo da atuação de coletivos que para além das atividades desenvolvidas, articulam-se politicamente na periferia e na cidade, pede uma reflexão sobre a formação territorial, que necessariamente passa por uma reflexão pelo território.

A periferia manifesta poder. Essa concepção converge para a noção de território apontada por Serpa (2016) como espaço de posse e domínio. Haesbaert (2004) também faz alusão ao poder de dominação e apropriação do território; logo, a periferia ocupa e conquista o espaço, transformando a necessidade de ocupação em poder.

Desse modo, que poder é esse emanado pela periferia? Andrade (2004, p. 19) responde à questão:

deve-se ligar sempre a ideia de território à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas.

De fato, o poder público está nas periferias, mas é necessário identificar suas limitações: “é preciso localizar as insuficiências e disfunções do serviço disponibilizado para a maioria da população por meio dos serviços de saúde, educação, assistência social, segurança pública etc.” (Duarte, 2014, p. 4).

No entanto, como são essas relações de poder nas periferias em que os alunos vivem? A resposta pode variar significativamente, mas geralmente inclui aspectos sociais, econômicos e políticos.

A educação e a conscientização podem materializar o poder exercido pela periferia no território. Assim, trata-se de uma ferramenta poderosa, que capacita moradores a entenderem seus direitos e a influenciar as políticas locais. Como exemplos, temos grêmios estudantis, movimentos de base e organizações não governamentais.

Tendo o território como elemento basilar da ciência geográfica no ensino de Geografia, Cavalcanti (2019) apresenta alguns questionamentos: como o conceito de território pode ser aplicado ao ensino? Como a ciência geográfica pode aprofundar a análise do território? As problemáticas suscitadas reforçam a necessidade de apresentar o território em volta da periferia como uma perspectiva factível e próxima à realidade do discente.

A periferia como território possibilita conhecer o sujeito que ali habita. Nesse sentido, Raimundo (2017, p. 65) reforça: “Conhecer o território é, inicialmente, conhecer a si mesmo, nas partes e no todo. Em segundo lugar, conhecer o território é conhecer o outro”. A periferia deve ser entendida, assim, como

território de vivências e experiências marcadas por desigualdades socioespaciais e resistência popular.

Em que pese toda a roupagem teórica envolvendo periferia e território, um ponto fundamental no debate diz respeito ao aluno e ao ensino de Geografia: como é possível abordar um conceito tão abrangente na história da ciência geográfica, como território, e estabelecer conexões com a periferia? Para responder ao questionamento, recorre-se ao trabalho de Cavalcanti (2013, p. 110):

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno); é trabalhar elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material no âmbito vivido pelo aluno.

Com base na delimitação dos territórios, considerando-se especialmente as residências dos estudantes, é viável criar representações deles em relação às regiões periféricas, possibilitando, na análise de Cavalcanti (2013, p. 111), “ampliar o conceito de território para a compreensão de sua construção nas diferentes escalas das relações de poder [...]”.

A periferia como lugar

A análise do conceito geográfico de lugar é discutida sob diversas perspectivas, em especial pela humanística e pela crítica. Em que pese a importância do estudo das diversas óticas do conceito, optou-se por não subdividir as linhas de pensamento, pois não é a intenção principal do estudo.

A roupagem conceitual de lugar é vasta. Cavalcanti (2019) esclarece que é necessária a compressão de alguns elementos para

se chegar a uma concepção de lugar. Compreensão essa que vai além do espaço vivido:

Para a formação do conceito de Lugar, ultrapassando esse nível de manifestação, são necessários: a reflexão sobre os lugares da prática corrente, o desenvolvimento das habilidades de orientação, de localização, de representação e o conhecimento de elementos de outros lugares (Cavalcanti, 2019, p. 169).

Bento (2016, p. 156) apresenta o lugar como “uma dimensão da realidade, que se consolida como tal a partir de sua relação dialética com os demais conceitos e categorias geográficas”. Ainda no campo conceitual, Carlos (2007, p. 17) enfatiza que:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante — identidade — lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

Corroborando as ideias da autora supracitada, é notório que a periferia enquanto lugar não se limita apenas às suas características físicas, mas também engloba elementos culturais, históricos e sociais que contribuem para a experiência e identidade de quem habita esses espaços. Afinal, “os lugares são construções humanas. São o espaço geográfico sendo dotado de sentido” (Gonçalves; Peluso, 2022, p. 215).

Santos (2006, p. 218) apresenta o lugar sob uma ótica mundial, não sendo suficiente a análise localista, pois os lugares estão conectados:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis,

através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Azevedo e Olanda (2018, p. 154) corroboram a análise de Santos (2006), entendendo que o conceito de lugar “permite-nos conhecer a mundialidade por meio das concretizações que se efetivam no local, levando em conta os aspectos hegemônicos e de resistências culturais”.

O lugar enquanto periferia possibilita uma compreensão do contexto local das regiões periféricas, experimentando as vidas diárias e concedendo voz às comunidades.

Periferia e lugar “tem a ver com amor, compromisso e senso de responsabilidade” (Serpa, 2021, p. 65). Assim, o sujeito cria a noção de lugar a partir de suas experiências vividas. (Tuan, 2015).

A periferia como lugar sofre uma tentativa de homogeneização das experiências por parte da metrópole. Por essa razão, Serpa (2021, p. 81) afirma: “A metrópole parece negar os lugares, sobrepondo valores e conteúdos hegemônicos às experiências enraizadas na vida cotidiana de cada lugar”.

Seguindo essa lógica, Callai (2017) ressalta que lugares que expulsam as pessoas são cada vez mais frequentes, e perder essa identidade é preocupante, tendo em vista que o conceito de lugar parte de uma lógica de pertencimento. Além disso, “o aprendizado de lugar ocorre, portanto, nos contatos, nos espaços conhecidos, na possibilidade de intervir” (Bento, 2016, p. 146).

A definição dada por Duarte (2014, p. 6) descarta apenas a periferia como lugar de carências, mas aporta o espaço de laços e reconhecimento: “Mas o bairro, e a periferia não se constitui apenas de desencontros e de exclusões. São também lugares de realização pessoal e social”.

Diante disso, surge o questionamento: afinal, qual o lugar da periferia? Raimundo (2017, p. 147) sugere que a periferia:

supere o lugar de consumidor e avance para a conquista do lugar de criação não somente no campo da produção cultural, como também

de políticas públicas, especialmente aquelas que garantam, no âmbito dos Direitos Humanos, o pleno gozo do Direito à Cultura.

O lugar da periferia está relacionado ao espaço social e cultural na construção de identidades coletivas e no compartilhamento de experiências que moldam o sentido do próprio lugar. O lugar da periferia está no espaço político, incluindo sua capacidade de participação e organização nas decisões que afetam seu cotidiano.

Sintetizando, o lugar das periferias não é estático. Afinal, cada uma possui características próprias. Santos (2006, p. 213) ressalta: “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo [...] Mas também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais”.

Como o aluno da periferia deve se apropriar do conceito de lugar de forma produtiva? Diante das várias perspectivas teóricas que o conceito carrega, Cavalcanti (2013, p. 92) entende que a humanística é a ideal: “Certamente, os elementos do conceito de lugar levantados pela perspectiva humanística são relevantes para seu tratamento no ensino”.

Na abordagem humanística, o lugar é o espaço que se torna conhecido para a pessoa, é o espaço onde experiências e vivências ocorrem, onde o sentimento e afetividade estão sempre presentes. Assim, enfatiza Tuan (2015, p. 45): “O lugar pode adquirir profundo significado para o adulto mediante o contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos”.

Entretanto, é importante aludir que espaço e lugar são conceitos distintos. Tuan (2015, p. 13) os distingue: “Se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é a pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar”.

Para o aluno, não é diferente, pois a afetividade marca o lugar. No campo das periferias, isso se torna mais significativo em decorrência das misturas de sentimentos positivos ou negativos inerentes ao seu espaço. Com isso, Cavalcanti (2013, p. 93) enfatiza:

A análise da pesquisa com os alunos confirma a presença da afetividade no seu conceito de lugar [...] São, portanto, as relações pessoais, a experiência afetiva que dão significados aos lugares, positivos ou negativos. Os lugares são, portanto, “recortados afetivamente”.

Bento (2016, p. 145) ressalta que para conhecer o lugar “o jovem precisa conhecer o seu município, andar pelas ruas, viver sua cidade e estabelecer relações do seu bairro com ela”. Desse modo, é importante que o aluno não conheça apenas o lugar superficialmente, mas que entenda as lógicas dos eventos que ocorrem no cotidiano. Nascimento (2012, p. 39) diz que:

É a partir desse entendimento que os indivíduos tornam-se sujeitos sociais ativos capazes de transformações sociais. Para isso, torna-se tarefa primordial do ensino de Geografia: propor situações de aprendizagem em que essa visão complexa se construa ao longo da escolaridade.

A visão complexa exposta pela autora supracitada faz menção ao estudo, envolvendo uma totalidade, pois o estudo do lugar não pode ser reduzido apenas ao local. É importante que o ensino de Geografia seja capaz de apresentar o local em consonância com o contexto global.

Decerto, “independentemente do ‘lugar’ geográfico em que os periféricos se encontrem, o essencial é enfrentar o desafio de desmontar as estruturas que mantêm a pobreza” (Paviani, 1998, p. 183).

Em consonância com Paviani (1998), Paula (2017, p. 33) ressalta que essas estruturas que mantêm a pobreza vão muito além do local de moradia:

Compreende-se que a segregação urbana inclui também os aspectos ligados à acessibilidade aos diversos lugares da cidade e ao usufruto que se faz dessa cidade e de seu espaço urbano, e não somente ao

valor do solo urbano naqueles locais. Está, assim, atrelada ao uso que as distintas classes sociais fazem de uma cidade.

Logo, a periferia como lugar possui papel fundamental na quebra de estigmas e possibilita destacar desafios impostos pela própria dinâmica das cidades, tais como a segregação urbana mencionada anteriormente. Em suma, a periferia como lugar viabiliza identificar soluções e promover políticas que abordem as questões específicas das próprias periferias.

A periferia como paisagem

Lugar e paisagem estão intrinsecamente interligados: “O lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utilizam tais recursos” (Callai, 2017, p. 82). Sob esse prisma, Cavalcanti (2013, p. 100) afirma:

o conceito de paisagem aparece, no meu entendimento, no primeiro nível de análise do lugar, estando estreitamente ligado com esse conceito. É pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar.

Logo, a relação entre lugar e paisagem é fundamental na análise das periferias, pois esses conceitos geográficos oferecem percepções valiosas sobre as características e dinâmicas dessas áreas urbanas. Vencida a análise conceitual de lugar, atém-se agora às concepções de paisagem.

A paisagem na Geografia vai muito além do simples cenário visual, pois inclui elementos naturais, culturais e humanos que compõem um ambiente geográfico específico. Isso permite ao geógrafo analisar, descrever e interpretar as características físicas e culturais do espaço, bem como seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Assim como as demais categorias básicas de análise da Geografia, a paisagem também possui uma diversidade conceitual. Nesse sentido, Suertegaray (2022, p. 19) afirma:

Atribui-se a condição polissêmica ao conceito de paisagem, o que significa compreender e aceitar a possibilidade de suas diversas compreensões, que se associam a escolhas, a temas, os quais se deseja investigar, a campos de conhecimento e seus pressupostos, a procedimentos analíticos utilizados, enfim, à forma de estar na paisagem e com a paisagem.

Santos (2006, p. 66) define paisagem como um “conjunto de formas que num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e natureza”.

Já para Furlan (2019, p. 238), após análise criteriosa das diversas escolas geográficas que estudam a paisagem: “A paisagem é um processo, é movimento, não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento”.

A construção da paisagem é multidimensional, vai além das considerações puramente técnicas. Fatores culturais e experiências humanas influenciam sua forma. Essa perspectiva ajuda a entender por que as paisagens ao redor do globo são tão variadas e únicas, refletindo as diferentes visões de mundo. Desse modo, Leite (1994, p. 29) discorre:

A paisagem, reflexo da relação circunstancial entre o homem e a natureza, pode ser vista como a tentativa de ordenar o entorno com base em uma imagem ideal. A forma pela qual a paisagem é projetada e construída reflete uma elaboração filosófica e cultural que resulta tanto da observação objetiva do ambiente, quanto da experiência individual ou coletiva com relação a ele.

A periferia como paisagem é uma expressão de percepção única. Ao mesmo tempo em que mostra os desafios e

desigualdades como reflexos de um crescimento urbano injusto, também pode ser vista como um espaço de resiliência e resistência.

Entender a periferia como paisagem exige compreender a realidade. Assim, Claval (1999, p. 318) afirma: “As paisagens trazem a marca das culturas e, ao mesmo tempo, as influenciam”.

A leitura das paisagens na periferia pode auxiliar no rompimento de estereótipos negativos que se tem por parte dessas regiões, tendo em vista que a paisagem atua como elemento de denúncia das inúmeras formas de segregação socioespacial (Paviani, 1998).

Em consonância com a análise mencionada, Cavalcanti (2016, p. 82) expõe sobre paisagem:

A observação da paisagem urbana permite perceber a espacialização das diferentes classes sociais; áreas deterioradas; áreas degradadas; áreas nobres, áreas em processo de valorização são facilmente reconhecidas na paisagem.

A leitura das múltiplas camadas que compõem a paisagem periférica leva à reflexão e à compreensão do espaço a partir de uma análise criteriosa e atenta, o que reflete em observações que extrapolam o campo do visível, tendo em vista toda a dinamicidade envolvendo a periferia Richter e Pinheiro (2022, p. 188) reforçam:

As transformações ocorridas na paisagem revelam muito além das mudanças estruturais verificadas no plano do visível, elas manifestam o acelerado processo de desenvolvimento tecnológico e social que interfere diretamente na forma como se vive em sociedade, e como o indivíduo observa e se apropria da natureza. Ao tomarmos como exemplo o espaço urbano, a paisagem se constitui como uma importante representação da totalidade das formas espaciais presentes na cidade, pois essas se encontram em constante metamorfose e nos ajudam a compreender a dimensão da sua dinâmica.

A periferia como paisagem é marcada por construções materiais e por movimento da vida (Carlos, 1992). Há uma mistura de elementos, desde habitações informais até construções mais estruturadas, passando pela presença do comércio e circulação de pessoas.

A estética diversa marca a paisagem periférica. Sua transformação é “consequência dos processos de especulação e valorização imobiliária” (Serpa, 2002, p. 164). A construção dessa paisagem é resultado de um processo histórico de exclusão, fator que impacta diretamente nas habitações e no nível de desigualdades:

A habitação é um desses bens cujo acesso é seletivo: parcela enorme da população não tem acesso, quer dizer, não possui renda para pagar o aluguel de uma habitação decente e, muito menos, comprar um imóvel. Este é um dos mais significativos sintomas de exclusão que, no entanto, não ocorre isoladamente: correlatos a ela estão a subnutrição, as doenças, o baixo nível de escolaridade, o desemprego ou o subemprego e mesmo emprego mal-remunerado (Corrêa, 2004, p. 29).

Em suma, a periferia como paisagem possibilita a percepção e a representação do local, o planejamento urbano e as intervenções pontuais, a análise das relações sociais e culturais, além das transformações físicas e socioespaciais.

A periferia é transformada com a paisagem: “A paisagem traz a marca da atividade produtiva dos homens e de seus esforços para habitar o mundo, adaptando-o às suas necessidades” (Claval, 2007, p. 14).

Como apresentar a leitura da paisagem periférica para o discente? Para responder a esse questionamento, é importante salientar que “cada um vê a paisagem a partir de sua visão, de seus interesses, de sua concepção” (Callai, 2017, p. 83).

Embora a paisagem seja única, a maneira como se interpreta e se estuda pode variar, especialmente em um contexto onde os

alunos provêm de várias periferias diferentes. Nesse ambiente, a análise da paisagem se revela dinâmica.

Cavalcanti (2013, p. 100) afirma: “A forte associação entre paisagem e beleza, ou mesmo o entranhamento dessa ideia nos agentes de ensino, sugerem inclusive, que esse seja um primeiro elemento a ser explorado na construção do conceito de paisagem”.

Logo, para iniciar o debate, questões sobre a paisagem da periferia enquanto bela ou não, apesar da subjetividade da estética, motivam o diálogo inicial na construção dos conceitos. Porém, “existe uma distância muito grande entre o conceito científico e o conceito cotidiano de paisagem com a qual o professor deve contar no momento de iniciar o trabalho [...]” (Cavalcanti, 2016, p. 64).

Nas periferias, a análise da paisagem voltada ao ensino assume dimensões teóricas mais abrangentes:

No ensino da geografia, é necessária a formação do conceito de paisagem, que pressupõe a concepção de que os espaços têm uma forma (paisagem) que expressa seu conteúdo (o movimento social), de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos (Cavalcanti, 2016, p. 63).

Em suma, a paisagem é resultado da vida dos homens (Callai, 2017), e como tal, fundamental na compreensão da realidade imposta no meio periférico. O estudo da paisagem se mostra relevante, atuando como “elemento de destaque no conjunto das representações sociais dos alunos e professores” (Cavalcanti, 2013, p. 100).

A identidade e a construção do sujeito periférico

Maneiras como uma pessoa se reconhece, se percebe e é percebida pelos outros, de forma simples, assim pode ser definida a identidade. Porém, o conceito estático não contempla o debate qualificado que a definição requer, pois a análise deve ser dinâmica. Assim entendem Gonçalves e Peluso (2021, p. 118):

abandonou-se progressivamente o conceito de identidade em sua perspectiva essencialista (a identidade enquanto fruto de uma tradição estável, duradoura, unificada e conservada por longos anos) por outra, não-essencialista (a identidade como uma construção fluida, em disputa, incompleta).

Identidade “é entendida como o conjunto de representações, sentimentos e opiniões que o sujeito tem sobre si mesmo” (Lima, 2011, p. 7). Ainda no campo conceitual, Castells (2002, p. 22) a define como:

a fonte de significado e experiência de um povo [...] No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.

Porém, é notório que não existe uma fórmula ou modelo pré-estabelecido para construir ou desenvolver o conceito de identidade. Bauman (2005, p. 11) preconiza: “[...] a respeito da identidade, podemos afirmar com segurança que a globalização, ou melhor, a ‘modernidade líquida’, não é um quebra-cabeça que se possa resolver com base num modelo preestabelecido”.

Em que pese a vasta bibliografia destinada a conceituar identidade, o fato é que se trata de tarefa árdua. A natureza subjetiva e transitória do conceito produz controvérsias conceituais. Porém, não há dúvidas de que a identidade é construída. Nesse sentido, Castrogiovanni (2017, p. 12) afirma:

E a construção da identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são as duas marcas/sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção da identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social. O homogêneo não existe. São as diferenças que possibilitam os diálogos e as trocas, assim, o constante crescimento social do sujeito”.

O estudo da identidade possibilita entender como os grupos se constituem e resistem aos discursos dominantes. Tuan (2015) agrega a análise com a percepção, pois é criada a possibilidade de compreender como os sujeitos periféricos se percebem e se relacionam com o meio onde estão inseridos. A relação do sujeito com o território é fator primordial na construção da identidade, pois, é no território “que as identidades se reafirmam e se fortalecem” (Gonçalves, 2017, p. 10).

Leite (2012, p. 2) afirma que identidade é a “relação de intenção do indivíduo com o lugar, que lhe confere identidade e significado”. Já para Lucena (2022, p. 96) “existe uma sensação de identidade com o lugar onde os estudantes vivem, os mesmos se reconhecem como parte do lugar [...]”.

Lugar e identidade estão atrelados. Gonçalves e Peluso (2021, p. 129) reforçam que “é necessário que o espaço faça parte do cotidiano do indivíduo, instalando-se em estados topofílicos”. Topofilia, por sua vez, é o “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (Tuan, 2015, p. 16); logo, é distinto que o pertencimento é a base da formação da identidade territorial. Sobre o pertencimento, Regis (2015, p. 290) conceitua:

[...] define-se pelo pertencimento de um indivíduo a uma dada comunidade, sob a condição deste indivíduo dotar de características específicas prescritas pela comunidade, dentre as quais hábitos, comportamentos, valores, sentimentos, ações, ideias, preferências, ascendência, fenótipos.

Desse modo, infere-se que as identidades são altamente dinâmicas e não são definidas, “ao contrário, são conquistadas, reivindicadas, impostas e a sua afirmação reflete desejos de diferentes grupos em garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (Beú, 2007, p. 27).

Em que pese toda a diversidade de significados e a ausência de consenso na formulação de um conceito para identidade, surge

o seguinte questionamento: quem é o sujeito periférico? Que identidade ele tem?

Para abordar as questões, é fundamental recorrer ao conceito de periferia como um cenário de confronto, de oposição e de trabalho. O sujeito periférico, de maneira compreensível, engloba os coletivos e pessoas que residem em áreas periféricas. Sua composição não é uniforme, mas sim variada e intrincada. O sujeito periférico não se limita a ser apenas uma vítima de um sistema que exclui, mas também desempenha um papel fundamental como agente de mudança.

Quanto à identidade, ele é multifacetado, complexo, influenciado por diversos fatores sociais, culturais, históricos, econômicos e individuais, é construído a partir da sua espacialidade e está atrelado à etnia, à cor, à classe social, a gênero, à orientação sexual, à religião, à naturalidade, entre tantos outros fatores.

Identidade se mostra mais uma vez um conceito cambiante, por isso compreender o sujeito periférico e participar da construção de sua identidade é papel complexo que cabe ao sujeito e, também, à Geografia.

Como a Geografia contribui para a formação do conceito de identidade? Por muitos anos a ciência geográfica foi responsável pela formação de uma identidade nacional pautada pelas características físicas do território, cuja conceituação se restringia a uma análise inerte (Leite, 2012).

A identidade supracitada refere-se a uma identidade atribuída. Gonçalves (2017, p. 14) denota essa perspectiva como sendo “aquela que nos é dada, pela qual somos reconhecidos”. O autor ainda anuncia seu contraponto, em que afirma que a identidade reivindicada “trata-se das aspirações, dos desejos, de como queremos ser vistos. É uma identidade para si, que invoca o pertencimento”.

A partir da necessidade de formar uma identidade pautada nas referências culturais concretas, a Geografia, em especial a Geografia escolar, tem buscado na contemporaneidade reformular a construção do referido conceito:

as propostas contemporâneas referentes à Educação em geral e à Geografia em particular, tendem a legitimar a formação de identidades a partir de referências culturais concretas das sociedades onde se localizam as escolas. Desse modo, a formação da identidade estabelecida pelos aspectos físicos da paisagem se desloca para a consideração dos aspectos culturais que estruturam a própria formação da sociedade (Leite, 2012, p. 20).

Assim, estudar a identidade objetivando a construção de uma percepção periférica é algo muito dinâmico. Nesse sentido, “a percepção territorial que perpassa todas as experiências, mesmo quando díspares, é aqui conceituada como consciência periférica” (D’Andrea, 2020, p. 26).

É a análise dinâmica da identidade que permite a desconstrução de estereótipos negativos da periferia por meio de movimentos sociais, produção de narrativas próprias, ações coletivas e luta por direitos. Assim, a identidade periférica se renova em prol de uma percepção positiva.

Resumidamente, a construção de uma percepção qualitativa da periferia, com o objetivo de catalisar mudanças de realidade, depende da promoção da identidade como fator fundamental na valorização e no reconhecimento das narrativas, vivências e conhecimento dos indivíduos periféricos.

D’Andrea (2020, p. 31) apresenta algumas características próprias dos sujeitos periféricos:

Utilização da periferia como classe [...] Periferia, periférica, periférico e favela como posicionamento político territorial [...] Organização em coletivos [...] Arte e cultura política [...] De objeto a sujeito do conhecimento [...] Sistematização da própria história [...] Fim da necessidade de mediadores [...] Do estigma ao orgulho [...] Relevância dos debates sobre opressões raciais e de gênero [...] Consciência ecológica e por direitos de LGBTs [...] Diferença como bandeira [...] Era digital [...] Agentes e processos sociais distintos.

Todas as características supracitadas auxiliam no processo de formação de identidade do sujeito periférico, que por sua vez, é um instrumento de resistência, empoderamento e fortalecimento para esses grupos.

O ensino de Geografia e a construção dos sujeitos

O estudo da Geografia deve permitir que os estudantes estabeleçam conexões entre o local em que vivem e os outros lugares, sem que isso leve à depreciação ou desvalorização do próprio local de vivência. Nesse sentido:

[...] será que os estudos de Geografia estão possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre o seu lugar e os outros, sem que isso resulte numa desvalorização do lugar de vivência? Em que medida a educação geográfica está contribuindo para a (re)construção da identidade e da noção de pertencimento de crianças e jovens em relação ao lugar? (Nascimento, 2012, p. 18).

Silva (2021) colabora para a construção de uma epistemologia geográfica escolar em suas análises sobre a motivação para aprender no ensino de Geografia, cuja construção tem foco na Região Administrativa-II, Gama (DF).

Os estudos do referido autor possibilitam relacionar as práticas pedagógicas em Geografia com as experiências, habilidades e compreensões que o estudante traz consigo, assim como revelar as metodologias de ensino mais apreciadas por eles: “Em outras palavras, os ensinamentos da Geografia têm o poder de libertar, de promover a emancipação e a autonomia intelectual do sujeito” (Silva, 2021, p. 21).

Para que o ensino de Geografia alcance as qualidades supracitadas, é necessário reavaliar a formação do professor repassador de conhecimentos, cujo profissional tem prevalecido nas salas de aula. Isso vai contra a ideia do professor pesquisador, aquele que produz saberes (Kaercher; Menezes, 2015).

Alcançar uma aprendizagem significativa³ representa um desafio considerável diante das dificuldades e da falta de interesse demonstrada pelos alunos nas atividades de ensino de Geografia (Cavalcanti, 2016). Com isso, a escola precisa ser atrativa e a aula precisa ter valor e significado para o escolar. Quando há identificação, a possibilidade de apropriação do conteúdo é maior, já que a juventude encontra hoje grande resistência aos espaços hierarquizados.

A realidade de espaços rigidamente demarcados, normatizados, hierarquizados, que nada condiz com a cultura juvenil, principalmente metropolitana, aliada às péssimas condições estruturais, impede que o jovem-aluno se identifique com a escola (Paula; Cavalcanti; Pires, 2016, p. 177).

Essa premissa possibilita criar possibilidades para amparar o discente no processo de construção de conceitos. Assim, auxiliar no empoderamento⁴ e no despertar crítico⁵ é fundamental para estimular o aluno a questionar o descaso com as áreas mais pobres da sua região, conforme leciona Freire (1996, p. 30):

[...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas

³ Adota-se o conceito de aprendizagem significativa estabelecido por Moreira (2010, p. 2): “É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária”.

⁴ Entende-se por empoderamento o “processo em que um indivíduo ou grupo de indivíduos se torna consciente de suas qualidades, sua capacidade e sua competência, muitas vezes após a conquista de direitos civis, e supera total ou parcialmente sua condição de dependência, marginalização e/ou subjugação em determinado contexto social” (ABL - Academia Brasileira de Letras).

⁵ Despertar crítico, segundo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, é um processo no qual os indivíduos desenvolvem uma compreensão mais profunda da sua realidade social, política e econômica. O despertar crítico envolve leitura de mundo, diálogo e reflexão e ação transformadora.

e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Desenvolver metodologias de ensino que ponham o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e que haja uma troca entre os discentes é uma demanda imediata. Desse modo, Cavalcanti (2013, p. 153) ressalta:

Certamente, não basta propor uma atividade de grupo, por exemplo, para que essa ação docente esteja garantida, é preciso que tais atividades, ou qualquer outra em que haja possibilidade para o intercâmbio de alunos, sejam acompanhadas de perto pelo professor para que se preserve sua potencialidade de exercitar operações intelectuais e de construir conhecimentos.

No campo da Geografia, essa necessidade se torna urgente, pois dela partem as noções sobre espaços próximos do aluno.

É proposto que se estude a Geografia urbana escolar a partir de elementos que constituem o cotidiano do aluno, sendo assim, buscase uma maior compreensão sobre os temas: cidade e, conseqüentemente, o bairro, partindo da categoria lugar, entendendo-a como uma particularidade que é capaz de representar a universalidade (Bento, 2016, p. 71).

Como tornar o aluno um sujeito participativo? Para que o aluno se torne verdadeiramente participativo, é essencial que ele se reconheça como protagonista do próprio aprendizado, Kaercher (2020, p. 341) sugere:

Ademais, é sugere-se dosar o protagonismo necessário do professor, que precisa falar, professar para os alunos, com o momento do diálogo, pois educação é uma troca de ideias sistematizada a partir de temas (que já estão, na maioria no LD) que tornem o aluno um sujeito participativo.

A organização dos conteúdos também auxilia no processo de tornar o aluno um sujeito participativo. “A organização por centros de interesse parte dos conhecimentos de interesse dos alunos [...]” (Pontuschka, 2009, p. 118). Desse modo, ouvir o estudante é fundamental. Elucidar o processo de formação de uma erosão no bairro próximo à escola também é relevante tendo em vista a necessidade de tornar o saber significativo. Em síntese, “formular com clareza qual é especificamente a contribuição da Geografia na análise dos fenômenos vivenciados pela sociedade” (Cavalcanti, 2019, p. 101).

Ainda evidenciando a necessidade do aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, a ciência geográfica tem em sua tecnicidade a capacidade de atribuir significado aos conceitos a fim de evitar ideias sem fundamento baseada em conjecturas: “A opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola” (Saviani, 2011, p. 14).

Callai (2018) ressalta que todo aluno deve ter oportunizado o acesso ao conhecimento, assim como às ferramentas científicas para acessá-lo. Esse processo se torna exitoso quando o discente se torna protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Relações amparadas no diálogo entre aluno e professor são fundamentais para a construção de estruturas intelectuais nos estudantes. Silva (2021, p. 159) complementa: “Manter relação dialógica com os alunos e entre os alunos: o processo de construção de conhecimento, numa abordagem socioconstrutivista, requer, fundamentalmente, a interação social entre os sujeitos – professor e estudantes”.

Em que pese toda a burocracia envolvendo os currículos e conteúdos dispostos, o fato é que a Geografia deve ser significativa para o discente. Pontuschka (2009, p. 173) dialoga sobre a relevância da vivência do aluno com a produção de conteúdo:

Mais importante do que dar conta de um rol de conteúdos extremamente longo, sem relação com a vivência do aluno e com aquilo que ele já detém como conhecimento primeiro, é saber como

esses conteúdos são produzidos. O processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos.

Além dos conteúdos, o professor de Geografia deve se atentar aos recursos pedagógicos a fim de organizar sua aula. Nesse sentido, Castellar (2022, p. 65) destaca: “Ao utilizar os materiais didáticos, o professor deve ter o domínio do uso que fará e também ser seletivo na organização da aula”.

Cabe ainda a integração de conhecimentos e métodos de diferentes disciplinas como ponte que possibilita um desenvolvimento pleno da epistemologia geográfica escolar. Assim, “[...] o ensino parece precisar apresentar novas propostas curriculares, calcadas numa visão holística, com aproximação na interdisciplinaridade” (Costella, 2012, p. 200).

Na construção dos sujeitos, ao propor a problematização da periferia e seus habitantes a partir da análise de metodologias de ensino em Geografia, Cavalcanti (2013, p. 145) entende que as práticas pedagógicas que promovam a interação social a partir da concepção socioconstrutivista são o caminho ideal.

Uma concepção socioconstrutivista entende o processo de conhecimento que ocorre no ensino como uma construção que envolve o aluno (sujeito) e o saber escolar (objeto), na qual ambos são ativos e estão em interação. Sendo assim, uma ação didática importante a ser desencadeada no ensino com vistas à construção de conceitos são as atividades aos alunos.

A autora ainda reforça que alunos e professores fazem Geografia em qualquer lugar e a qualquer tempo:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em

seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Alunos e professores, ao circularem pela cidade, ajudam a construir o espaço, dando sentido aos lugares e marcando territórios. Essas experiências moldam sua visão de mundo e mostram que o espaço geográfico é dinâmico, fruto das relações sociais e culturais.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi avaliar como a compreensão dos conceitos de periferia e identidade contribuem para que o estudante perceba o papel da escola na produção do sujeito periférico através das categorias fundamentais da ciência geográfica.

Para alcançar esse feito, foi essencial compreender os conceitos de periferia e de identidade, assim como relacionar as categorias fundamentais da ciência geográfica com a realidade do discente em um processo de construção do sujeito periférico.

Com a pretensão de delimitar a discussão e o estudo, duas questões de pesquisa foram enunciadas: como a percepção do estudante na qualidade de periferia interfere em ações práticas capazes de contribuir com a formação de sujeitos periféricos? e a Geografia escolar pode auxiliar nessa percepção?.

As respostas vão ao encontro do despertar do sujeito periférico a partir das metodologias de ensino em Geografia, pois possibilita o empoderamento necessário para que os discentes participem de ações públicas em prol da periferia e participem ativamente da vida social e política da cidade. Em síntese, a Geografia escolar capacita os discentes a compreenderem e a transformarem positivamente o ambiente em que estão inseridos.

Desse modo, a Geografia vai muito além do conteúdo descrito nos currículos, da burocracia administrativa, da formação acadêmica e das quatro paredes da sala de aula. O diálogo, a

interação social e a construção de significados são fundamentais para a construção dos conceitos geográficos. Assim, entender os sentimentos do aluno e valorizar sua vivência é fundamental no processo de mudança de realidade.

Diante dos resultados obtidos, destaca-se a importância de aprofundar o entendimento sobre o impacto das metodologias de ensino de Geografia no empoderamento dos estudantes periféricos. Estudos futuros poderiam investigar o impacto dessas metodologias em longo prazo, avaliando se e como ex-alunos que foram submetidos a práticas pedagógicas participativas continuam envolvidos na vida social e política de suas comunidades.

Recomenda-se que as práticas pedagógicas no ensino de Geografia incentivem o diálogo e valorizem a vivência pessoal dos estudantes, transformando-os em elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem. Esse enfoque não apenas fortalece a compreensão dos conceitos geográficos, mas também promove uma formação mais humana e contextualizada, essencial para que os estudantes possam se identificar com os conteúdos e compreender as implicações sociais de sua formação.

Além disso, é fundamental que a educação escolar valorize a formação crítica do estudante periférico, incentivando-o a assumir o papel de protagonista social e político. A escola pode ser uma ponte entre o estudante e a ação pública, estimulando a participação em questões de interesse social e oferecendo ferramentas para que os estudantes compreendam e influenciam políticas locais.

A Geografia escolar precisa ir além dos muros da escola, precisa instrumentalizar o estudante da periferia para que ele possa intervir em mudanças significativas do seu cotidiano, a partir do estudo do espaço urbano, da análise das desigualdades socioespaciais, das reflexões sobre identidade, dos estudos sobre a história e evolução urbana, enfim, a Geografia escolar é necessária para a promoção da participação cidadã.

Referências

- ABL - Academia Brasileira de Letras. **Empoderamento**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/empoderamento>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- ALVES, Glória; SCARLATO, Francisco Capuano. O lugar na Geografia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza (Org.). **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. 2ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- AZEVEDO, Mariângela Oliveira de; OLANDA, Elson Rodrigues. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. **Ateliê Geográfico**. Goiânia-GO, v. 13, n. 3, p. 136-156, dez. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENTO, Izabella Peracini. Os jovens escolares e suas espacialidades: a construção de conceitos, a mediação didática e a potencialidade do lugar. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Sousa; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.
- BEÚ, Edson Luiz. **Os filhos dos candangos**: exclusão e identidades. Brasília. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas, 2007.
- BURGOS, Rosalina. **Periferias urbanas na metrópole de São Paulo**: território da base da indústria da reciclagem no urbano periférico. 2008. 357 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2008.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Rev. geogr. Norte Gd.**, Santiago, n. 70, p. 9-30, sept. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-3402201800020009>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de**

Geografia: práticas e textualizações. 12ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

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

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo. FFLHC, 2007.

CASTELLAR, Sônia. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2022.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e Cultura. vol. 2. São Paulo: Paz e terra, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Papyrus Editora, 2016. E-book Kindle.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **A cidade e seus jovens.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural.** 3ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

CLAVAL, Paul. **A Geografia cultural.** Florianópolis: Editora UFSC, 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** 4ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. **Rev. Traj. Mult.** Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação, ano 3, nº 7, ago. 2012.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, p. 19-36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?lang=pt#>. em: 14 fev. 2023.

DUARTE, Aldimar Jacinto. A periferia como lugar social dos jovens e o processo de escolarização. **Revista Iniciação & Formação Docente**. v. 1 n. 1, 2014. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/944>. Acesso em: 11 jun. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FURLAN, Sueli Angelo. Paisagem. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza (Org.). **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019.

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

GONÇALVES, Juliano Rosa. **A identidade territorial brasileira em questão: conversação em redes sociais sobre a capital federal**. 2017. 218 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, 2017.

GONÇALVES, Juliano Rosa; PELUSO, Marília Luiza. Identidade, Identidades: uma perspectiva geográfica. **Revista Tocantinense de Geografia**, [S.I.], v. 10, n. 22, p. 115-133, 2021. V10n22p115-133. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/12752>. Acesso em: 24 abr. 2023.

GONÇALVES, Juliano Rosa; PELUSO, Marília Luiza. Lugar, território e territorialidade na construção da identidade. **Revista Percursos**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 207-229, 2022.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KAERCHER, Nestor André. Docencio, Logo, Existo. Crenças que movem o professor formador de professores: que diferença

podemos fazer em nossos alunos? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 10, n. 19, p. 323-344, jan./jun., 2020.

KAERCHER, Nestor André; MENEZES, Victória Sabbado. A formação docente em Geografia: por uma mudança do paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez., 2015.

KOPPER, Moisés; RICHMOND Matthew. Apresentação: situando o sujeito das periferias urbanas. **Novos Estudos CEBRAP**, 39 (1), p. 9-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/B5ZST9NYwDt8x8Cb6tQ4Xhv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental**. 2012. 222 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, 2012.

LEITE, Francisco Tarcísio. **Metodologia científica: métodos e técnica de pesquisa**. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

LEITE, Maria Angela Faggin Pereira. **Destrução ou desconstrução? Questões da paisagem e tendências de regionalização**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

LENCIONI, Sandra. **Metrópole, metropolização e regionalização**. 1ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

LIMA, Verônica Maria Fernandes de. A construção do conceito de identidade urbanística como contribuição ao campo de desenho urbano. **Cadernos do LINCC**. [S. l.], v. 3, n. 3, p. 160–182, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/clincc/article/view/14850>. Acesso em: 9 jul. 2023.

LUCENA, B. **A valorização e o uso do lugar: o ensino de Geografia no cotidiano dos estudantes da periferia do Sol Nascente, Distrito Federal**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. Atualização da edição João Bosco Medeiros. 9ed. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural Laguna Espanha**, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueafinal.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do lugar no ensino de Geografia**: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAULA, Flávia Maria de Assis. A segregação espacial no ensino de Geografia: alguns elementos teórico-metodológicos para seu estudo em sala de aula. In: OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). **Ensinar sobre a cidade**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2016.

PAVIANI, Aldo. A lógica da periferização em áreas metropolitanas. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de (Orgs.). **Território, globalização e fragmentação**. 4ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

PONTUSCHKA, Nídia Nacid. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAIMUNDO, Silvia Lopes. **Território, cultura e política**. Movimento cultural das periferias, resistência e cidade desejada. 2017. 274 f. Tese. (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2017.

REGIS, Lourenço. Identidade consumidas. **Revista Ambivalências**, v. 3, n.5, p. 290-295, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/download/3932/3295>. Acesso em: 25 maio 2023.

RICHTER, Denis; PINHEIRO, Igor de Araújo. A paisagem da cidade pelos mapas mentais: possibilidades e percursos na construção de uma leitura espacial crítica. In: STEINKE, Valdir Adilson; SILVA, Charlei Aparecido da Silva; FIALHO, Edson Soares (Orgs.). **Geografia da paisagem**: múltiplas abordagens. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnicas e tempo, razão e emoção. 4ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SERPA, Angelo. A paisagem periférica. In: YÁSIZI, Eduardo (Org.). **Turismo e paisagem**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 161-179.

SERPA, Angelo. **Por uma geografia dos espaços vividos**: geografia e fenomenologia. 1ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

SERPA, Angelo. Segregação, território e espaço público na cidade contemporânea. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Pedro Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (Org.). **A cidade contemporânea**: Segregação espacial. 1ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, Maciel Pereira da. **A motivação para aprender no ensino de Geografia**: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama – DF. 2021. 226f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOUSA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. A paisagem na Geografia física ou paisagem e natureza. In: STEINKE, Valdir Adilson; SILVA, Charlei Aparecido; SOARES FILHO, Edson. (Orgs.). **Geografia da paisagem**: múltiplas abordagens. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2022.

TARTAGLIA, Leandro Riente da Silva. Onde as periferias se encontram? Descolonizar a arte para reconstruir o espaço. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78146>. Acesso em: 8 jun. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2015. Livro digital.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad.: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2015. E-Book Kindle.

Capítulo 3

Metodologias ativas no ensino de geografia: uma reflexão crítico-propositiva¹

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Introdução

O mundo atual tem muitas complexidades em virtude do processo de influência da globalização, seja econômica, política ou cultural. Tal realidade contextual promove diversas transformações na sociedade como um todo. Na área de educação, também não é diferente, pois as novas demandas dessa realidade, principalmente mediatizadas pelas novas tecnologias, têm exigido formas teóricas e metodológicas para os processos de ensino e aprendizagem escolar.

Nesse contexto, surge o debate da necessidade de inovação, como as das metodologias ativas, que parte do princípio de que os estudantes são protagonistas da construção dos conhecimentos científicos no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, surgiram as questões problematizadoras, como: o que se entende por metodologia ativa? A metodologia ativa pode ser considerada uma solução para os desafios no desenvolvimento do pensamento geográfico na Educação Básica? Para responder a essa questão, este trabalho tem como objetivo debater teoricamente as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Geografia na educação básica.

¹ Este trabalho é oriundo de uma primeira versão apresentada no XII Fórum Nacional do NEPEG, realizado entre os dias 11 e 12 de junho de 2024.

Para concretizar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em bancos de dados (Google acadêmico, periódicos científicos, acervo do pesquisador etc.) sobre metodologias ativas e ensino de Geografia. Para analisar e discutir os dados teóricos, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), focada em escolhas de categorias sobre o respectivo objeto de estudo: metodologias ativas no ensino de Geografia na educação básica.

Este trabalho está estruturado em quatro partes. A primeira parte discute o contexto educacional contemporâneo; a segunda, aborda as metodologias ativas como estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Geografia; a terceira, reflete sobre o uso das metodologias de ensino para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes: possibilidades e limites; a quarta, sintetiza em forma de considerações as principais ideias e proposições fruto da pesquisa teórica. Por fim, tecem-se as referências bibliográficas.

Contexto educacional na contemporaneidade

As metodologias ativas se inserem no contexto do mundo contemporâneo, o qual tem exigido das instituições novas demandas e um processo de inovação. Na escola não é diferente, porque as atividades educativas têm se apresentado com o cenário de necessidades também de novas ações teóricas e práticas. Dessa forma, passa-se a exigir do professor de Geografia que as aulas e atividades pedagógicas sejam mais dinâmicas e inovadoras. Com isso, o estudante passa a ser protagonista do processo de ensino em contraposição à perspectiva tradicional de transmissão de conteúdos no qual seu papel era de passividade, e o professor, o centro de todo o processo.

Nesse contexto, surgiu a discussão sobre as metodologias ativas como pretensa novidade e crítica aos modelos tradicionais. Debate importante, mas que no contexto atual brasileiro pós-reforma do ensino, fruto da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), as metodologias ativas têm sido postas como se

fossem a salvação para os problemas do ensino nas escolas básicas. Mas será que as metodologias ativas são realmente novas? O que é inovação? Serão elas, realmente, solução para essa discussão de novas demandas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem? Essas questões serão discutidas na próxima seção.

As metodologias ativas como estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Geografia

Os novos contextos e demandas para a formação dos estudantes fazem com que eles exercitem o protagonismo no uso das metodologias de ensino (Ferreira; Ozório; Moreira, 2023). Isso porque, segundo Prensky (2001), os novos estudantes são considerados sujeitos nativos digitais, pois, muitos já nascem em uma cultura, considerada por Lévy (2010), cibercultura. Sendo assim, a inserção do debate das metodologias ativas, principalmente, após a reforma do Ensino Médio no Brasil tem apresentado essas metodologias como possíveis soluções para a inovação pedagógica.

O termo ativo é utilizado como abordagem centrada no aluno em contraposição à transmissão de conhecimento, denominado de método de ensino tradicional. O termo ativo não é exclusividade da perspectiva das metodologias ativas, o termo ativo é também defendido por outras opções teórico-metodológicas, como os da Didática Crítica, mas existem diferenças filosóficas que precisam ser estudadas. Na concepção de Ferreira, Ozório e Moreira (2023, p. 4),

De forma geral, as Metodologias Ativas são apresentadas como um conjunto de estratégias que exigem do aluno uma postura mais proativa, colaborativa e direcionada, em particular, à resolução de problemas. O argumento é que, dessa forma, criam-se oportunidades para a construção de conhecimento a partir de maior engajamento do estudante, que seria mais bem posicionado para se apropriar de seu processo de aprendizagem.

Dada a conceitualização pelos autores supracitados, pode-se dizer, com isso, que as metodologias ativas inserem o aluno como ator do seu processo de construção dos conhecimentos em contraposição aos métodos tradicionais de passividade, no qual o aluno apresenta um comportamento passivo. Na defesa da metodologia ativa é demandada do aluno uma postura mais proativa, já que ela requer uma autonomia do estudante, que precisa participar do processo de construção dos seus conhecimentos junto com a mediação ou a facilitação do professor, que será um orientador/facilitador da atividade de estudo.

A metodologia ativa tem como princípios a problematização e a resolução de problemas pelos estudantes no processo de ensino, que se considera pertinente e relevante na ação pedagógica. Para isso, considera-se como um dos pontos fundamentais a articulação entre teoria e prática. A aplicação desse postulado de técnica de ensino busca construir e ressignificar conceitos, cuja meta precisa ser direcionada para o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da cidadania dos estudantes. Para exemplificar as estratégias de metodologias ativas, serão citados dois métodos de ensino: a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas.

O primeiro exemplo, a estratégia da sala de aula invertida, de acordo com Ferreira, Ozório e Moreira (2023), segue uma ordem de inversão da perspectiva de aula expositiva tradicional. Nessa perspectiva, o tempo-espaço da aula é destinado para tirar dúvidas, orientar as atividades, debater ideias e construir conhecimento interativo. As orientações, nessa perspectiva, podem ser realizadas por meio de leitura de textos, utilização de trechos de livros didáticos, videoaulas, ou, se for no nível superior, de artigos e livros acadêmicos.

Nessa estratégia de sala de aula invertida, busca-se o engajamento dos alunos nas atividades, sendo o espaço da aula destinado para o aprofundamento na construção dos conhecimentos. Considera-se interessante, porém é necessário contextualizar a realidade das escolas, das aulas, das escolas, dos professores e dos estudantes, porque esse método exige uma nova

postura dos estudantes, bem como condições cognitivas e motivação e condições materiais e imateriais para que as atividades sejam realizadas. A realidade empírica mostra que nem todos os alunos têm total autonomia ou condições materiais para operacionalizar com esse procedimento de ensino de metodologias ativas.

Para Bergmann e Sams (2021), o conceito de sala de aula invertida é: o que era para ser feito em sala é realizado em casa; e o que era para ser feito em casa, é feito em sala. Os autores baseiam essa concepção na prática realizada em ensino de química em escolas dos Estados Unidos da América (EUA), que depois passam a aplicá-la em diversos espaços institucionais, escolas e universidades. É importante frisar que os autores estão tratando da realidade de um país em que as condições e as características dos sujeitos são totalmente diferentes do Brasil, já aqui estamos tratando de um Estado-nação de dimensões continentais, bem como também de desigualdades e de pluralidade étnico-cultural.

O método da sala de aula invertida apresenta como cerne a concepção da metodologia ativa. O método *prima*, principalmente, por mudar a concepção da relação professor-estudante, de docente como expositor do conteúdo para mediador. Com isso, ampliar a interação junto aos estudantes para construírem, dessa forma, suas aprendizagens (Bergmann; Sams, 2021). Assim, em consonância com os autores, o professor passa da figura de transmissor de informações para um orientador ou tutor no processo de ensino.

Já o segundo exemplo, a aprendizagem baseada em problemas, é bastante interessante, porque é uma perspectiva em que os alunos buscam construir os conhecimentos por meio da resolução de um problema, seja individualmente ou em grupo (Ferreira; Ozório; Moreira, 2023). Nessa proposta, eles são orientados para resolverem problemas da vida real com o objetivo de estimular o desenvolvimento dos conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Ou seja, a ascensão do concreto para o abstrato.

Segundo Libâneo (2022), a aprendizagem baseada em problemas é a uma técnica de ensino em que a operacionalização

consiste em solucionar um problema de caso criado ou real com a ajuda do professor. Dada a explicitação do autor, é interessante que se tragam situações do cotidiano do aluno que ele vivencia. Por exemplo, criar uma situação sobre o porquê de ao desmatar uma área a temperatura local aumenta.

Já para Machado (2019), a aprendizagem baseada em problemas serve para desenvolver as capacidades de abstrações via situações-problema. Essa forma de aprender é centrada no aluno como protagonista. Assim, essa atividade apresenta algumas questões, como dúvidas, reflexões, dificuldades e incertezas.

Dados os dois exemplos, ressalta-se que a metodologia ativa não é recente. Na década de 1930, por exemplo, o filósofo e pedagogo John Dewey já preconizava que o ensino deveria ter relação com a prática. O autor criticava um ensino desvinculado da realidade, propondo um método voltado para a prática (Ferreira; Ozório; Moreira, 2023).

Com relação a John Dewey, Bevilaqua (2014) ressalta que suas concepções pedagógicas estão atreladas à tendência pedagógica liberal.

As ideias pedagógicas de John Dewey, denominadas de Escola Nova, surgem das suas reflexões sobre o problema educacional nos Estados Unidos no início do século XX, período em que a estrutura socioeconômica capitalista deste país completa a transição ao imperialismo. **A raiz filosófica da pedagogia liberal** remonta à ruptura no interior da doutrina liberal, de Stuart Mill e seu ex-preceptor Jeremy Bentham, a quem seu pai James Stuart era seguidor e continuador. Esta se localiza na definição do caráter público ou privado da educação, cuja grande dificuldade reside, sobretudo, no fundo filosófico da mesma: o debate de Hobbes, Locke e Rousseau (XVII/XVIII), em torno do caráter divino ou da natureza humana (Bevilaqua, 2014, p. 8, grifo nosso).

O autor acrescenta ainda que John Dewey pauta-se na corrente do pragmatismo. Porém, devido ao seu caráter de ceticismo, ele vai beber também na dialética do hegelianismo para fundamentar suas

práticas de experimento como base de seu método educativo. Para Santos *et al.* (2006, p. 135), “o pragmatismo norte-americano de Dewey recusava os sistemas fechados, com pretensões ao absoluto, e se voltava para o concreto, para os fatos, para a ação”. Ou seja, a questão da prática é interessante, mas o foco somente nela pode limitar a compreensão da essência das dinâmicas da realidade.

Para Ferreira, Ozório e Moreira (2023), as principais orientações para o ensino com os direcionamentos das metodologias ativas são:

- Centralização do aluno: o estudante como centro do processo e não o professor, como na concepção tradicional;
- Ensino problematizador: problematizar situações da vida do estudante;
- Colaboração e interação dos estudantes: a interação dos estudantes na resolução de situações cotidianas;
- Professor como orientador: o docente é um desafiador junto aos estudantes perante as atividades.

Assim, essa orientação de metodologia de ensino denominada de ativa é realizada com variadas estratégias pedagógicas, além das mencionadas, a saber: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, pedagogia de projetos e aprendizagem baseada na discussão em equipes.

É importante destacar que as metodologias ativas devem ser problematizadas abordando o contexto socioespacial dos estudantes, bem como considerar a perspectiva de divisão de ensino e de formação humana para a qual serão direcionadas. Desse modo, a visão sobre metodologia ativa deve ir além somente da perspectiva da técnica pela técnica, ou seja, não focar tão somente na forma, desprezando os conteúdos a serem abordados.

Portanto, não basta somente utilizar as técnicas e estratégias de ensino nas aulas sem a dimensão dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Além disso, a utilização dos métodos de ensino devem também estar alinhadas às concepções de mundo e de orientação da dimensão de formação humana e científica. Nesse caso específico, do desenvolvimento do

pensamento geográfico dos estudantes como um conjunto epistêmico de instrumentos simbólicos potencializadores da análise e também da atuação de forma crítico-reflexiva e propositiva diante das práticas socioespaciais no mundo contemporâneo.

É importante um olhar crítico sobre as metodologias ativas, uma vez que elas são postas como inovadoras quanto à inserção da aprendizagem ativa, sendo que essas proposições já emergiram na perspectiva liberal progressiva de John Dewey, no início do século XX, no Brasil, com o movimento da Escola Nova, entre outros movimentos.

Desse modo, essa perspectiva das metodologias ativas de ensino tem como foco as técnicas em detrimento do conteúdo ou da aprendizagem. Nessa direção, o bom professor é aquele que sabe da melhor maneira manusear uma quantidade maior de técnicas de ensino, inserindo o aluno como sujeito central desse processo, tanto no que diz respeito à participação no processo de construção do conhecimento quanto na responsabilização dos resultados efetivos no processo de ensinar e de aprender. Em outras palavras, o foco tem sido mais na forma de ensinar (métodos e técnicas) e menos no conteúdo, ou seja, no pragmatismo da prática pela prática, limitando as formas teórico-conceituais. De um lado, potencializa o saber-fazer-prático, e por outro reduz a dimensão de conteúdo, isto é, reduz-se o conhecimento científico na formação das aptidões dos estudantes.

Nesse cenário, concorda-se com a perspectiva de que realmente é importante motivar o aluno para participar da aula ativamente. Mas por outro lado, o professor é o principal mediador desse processo em relação aos elementos do método de ensino, conforme defendem Libâneo (1994) e Luz Neto (2024, 2022): objetivo, conteúdo e método.

Sendo assim, a hipótese deste trabalho é de que esse foco excessivo no aluno seja um equívoco, pois, na verdade, o ensino é uma relação triádica (objetivo da aprendizagem na aula, o estudante e o professor). Dito isso, defende-se que o processo

pedagógico para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes não deve se limitar à técnica de ensino, pois é preciso que envolva objetivos de aprendizagem via conteúdo geográfico, o estudante e o professor de Geografia, bem como considerar o contexto socioespacial das aulas nas quais está inserida a prática educativa.

A forma de trabalhar de John Dewey está centrada muito no processo de formação do pensamento pela prática. Não se considera isso de todo ruim, o problema é quando há foco excessivo na metodologia, desvalorizando os saberes científicos. No Brasil, essa perspectiva aparece principalmente no movimento da Escola Nova de 1932, o movimento escolanovista, proposto por Anísio Teixeira, como um dos principais representantes da Escola Nova, entre outros autores.

Essa perspectiva, baseada na orientação de John Dewey, funda-se principalmente no foco no estudante. Para isso, o professor é orientado a entender os interesses desses sujeitos como fundamentais para que a metodologia ativa seja caracterizada como realmente ativa. Isso significa que o aluno é posto diante da problematização para a resolução de algum problema de seu interesse e tem a possibilidade de interagir, colaborar e construir conhecimento de maneira participativa.

Na próxima seção, serão discutidas algumas estratégias didático-pedagógicas na perspectiva das metodologias ativas.

Metodologias de ensino para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes: possibilidades e limites

Em uma pesquisa bibliográfica realizada, em 2023, em Bergmann e Sams (2021), Bacich e Moran (2017) e Libâneo (2022), juntamente com a possibilidade de aplicação com estudantes da formação inicial e do ensino básico, chegou-se à constatação teórica e prática de que é preciso ter cautela com a discussão das metodologias ativas. Por isso, a defesa deste artigo é que no ensino de Geografia se utilizem essas abordagens como metodologias de

ensino, uma vez que a perspectiva de o aluno participar da sua aula depende de muitos fatores econômicos, políticos, culturais, psicológicos, condições estruturais das escolas, opções subjetivas etc.

A metodologia ativa por si só não é a panaceia para tudo. O uso de métodos de ensino como categoria mais ampla seria mais plausível porque na escola são os professores que medeiam o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as concepções teórico-filosóficas das correntes do pensamento geográfico, bem como a de concepção de formação humana que se deseja contemplar, ou seja, para adaptar ou para transformar a realidade.

Soma-se a esse argumento do uso da opção por métodos de ensino a argumentação realizada por Libâneo (2022, p. 110):

As metodologias ativas e participativas, no Brasil, sem dúvida, fazem parte do ideário pedagógico de muitos professores, sejam eles seguidores de Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire. Mas elas foram, também, incorporadas pelo mundo empresarial tendo em vista que, no mundo da produção e dos negócios, é notória a necessidade de mudança no perfil do trabalhador requerendo novos modelos de formação profissional. O padrão burocrático de gestão, a rigidez das relações de trabalho, a formalidade, os modelos autoritários de organização, as novas formas de relações entre as pessoas resultantes das tecnologias digitais, vão dando lugar a novas formas de motivação, novas formas de liderança, trabalho em equipe, a inteligência emocional etc. É assim que nos meios corporativos difunde-se a adoção de metodologias ativas para atender novas demandas do mundo do trabalho em razão, por exemplo, das alterações nos processos de produção decorrente dos avanços científicos e tecnológicos; da estreita ligação ciência-tecnologia; da intelectualização do processo produtivo; da introdução de novas formas de cooperação para ocultar a lógica da competitividade; da busca de superação do conflito capital-trabalho pelo consenso entre os trabalhadores; da necessidade de formar um sujeito que se autoadministra; da flexibilização profissional incluindo o estímulo ao empreendedorismo; do reconhecimento no meio empresarial de mudanças nas relações de trabalho decorrentes da afirmação das diferenças individuais e socioculturais e da alteridade.

Dessa forma, as metodologias ativas adotadas na contemporaneidade pelas pedagogias das competências são reduzidas aos dispositivos técnicos e práticos para atender à demanda do sistema produtivo, além de serem consideradas a panaceia para os problemas do ensino (Libâneo, 2022). Contudo, o autor considera que também é possível utilizar as metodologias ativas para um direcionamento crítico, mas devido às polêmicas e aos conflitos de interesses, como os do mercado, faz-se necessário reflexão sobre o uso ou não das metodologias ativas. Sugere-se usar métodos de ensino, porque o que vai garantir se o estudante vai ser ativo de forma emancipada, é a orientação teórico-filosófica da mediação didático-pedagógica do professor de Geografia na relação dialógica-dialética entre estudantes e os conhecimentos.

Por tais motivos, baseando-se em Libâneo (1994), propõe-se que os métodos de ensino estejam conectados aos componentes objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização e avaliação e na relação estudante (papel ativo) — conhecimento (ferramentas culturais) — professor (papel de mediador do processo). As técnicas de ensino, como trabalho de campo, portfólio, gamificação, aula expositiva, *brainstorming*, maquetes, croqui, desenhos, aprendizagem baseadas em problemas, aprendizagem maker (aprender fazendo), robótica etc., todas são métodos de ensino. A forma como serão operacionalizadas depende das concepções teórico-filosóficas de quem as escolhe, das opções de currículo e de quem as efetiva nas atividades de ensino.

Libâneo (2022) ratifica essa reflexão relacionada a esse objeto (metodologias ativas). O autor apresenta importantes reflexões relacionadas à metodologia ativa de ensino, a de que elas trazem como princípios desenvolver a autonomia dos estudantes, contrapondo-se à perspectiva tradicional de ensino.

Na visão do Libâneo (2022), a história por trás das metodologias ativas mostra que ela não é recente, pois já no século XVIII se inicia um dos princípios de aprendizagem ativa. No entanto, é somente no fim do século XIX que a expressão com o

nome de metodologia ativa se ratifica. No século XX, John Dewey foi um dos principais difusores dessa metodologia nos EUA.

Metodologias ativas são consideradas impulsionadoras de novas dinâmicas no processo de ensinar e de aprender, pois trazem como ponto forte a necessidade e a utilização das novas tecnologias. Para além disso, o discurso de que elas se anunciam como uma nova forma de garantir o papel ativo dos estudantes (Libâneo, 2022). Essas metodologias, segundo o autor, anunciam a suposta inovação nos métodos de ensino. A sua implantação tem sido justificada pelos impactos causados pela inoperância do ensino tradicional.

Segundo Libâneo (2022), as metodologias ativas apresentam algumas vantagens, como o protagonismo dos estudantes, a promoção da autonomia, a aprendizagem por situações-problema, entre outras. Em diálogo com o autor, compreende-se que não há nada de novo na discussão das metodologias ativas, quando elas são analisadas em seu histórico.

Portanto, a proposta de utilizar métodos de ensino em Geografia em substituição às metodologias ativas é respaldada por esta pesquisa bibliográfica, que ressalta a necessidade de certa cautela ao abordar essa temática. Além disso, o ensino de Geografia precisa ser fundamentado na relação teórico-prática e efetivado na inter-relação entre os componentes objetivos (finalidade) – conteúdos (conhecimentos) – métodos (como). As evidências teóricas discutidas neste trabalho possibilitam afirmar que as metodologias ativas se preocupam em demasia com a forma ou com o como, que é importante, mas pode limitar a aquisição de conhecimentos.

Considerações finais

A análise teórica indica que a proposta da orientação das metodologias ativas não é recente, pois muitas dessas propostas já são realizadas por professores, seja na educação básica, seja no Ensino Superior. Sendo assim, considera-se que algumas técnicas

de ensino das metodologias ativas podem ser incorporadas em uma perspectiva de tendência emancipatória para o ensino de Geografia. A incorporação de algumas dessas técnicas para o ensino de Geografia pode contribuir para levar os alunos a pensarem geograficamente. Contudo, a gênese, a forma e a fundamentação das metodologias ativas são questionadas historicamente desde sua origem, no século XIX.

A metodologia ativa, em síntese, busca deslocar o ensino centrado no professor para o ensino com foco no estudante. Ela se contrapõe à perspectiva tradicional, que se considera importante porque o ensino na transmissão de conteúdos é considerado infrutífero, pois usa métodos com os quais o estudante apenas memoriza mecanicamente os conteúdos. Nesse sentido, a crítica das metodologias ativas faz sentido e se considera importante para o ensino de Geografia.

As metodologias ativas também apresentam algumas técnicas de ensino interessantes, como: aprendizagem baseadas em problemas, aprendizagem em estação, *brainstorm*, robótica, gamificação, trabalho de campo, sala de aula invertida, aprendizagem em *make* (aprender fazendo), entre outras. Porém, a pesquisa teórica mostra que elas se centralizam em demasia nos métodos, ou seja, na forma como se ensina em detrimento da relação objetivos educacionais, conhecimentos científicos (os conteúdos) e métodos de ensino.

Os questionamentos acerca da centralização das metodologias ativas na promoção de habilidades mais adaptativas (pragmáticas), em prejuízo da formação teórica-conceitual, são antigos. Desde o século XIX e início do século XX, durante a aplicação dessas metodologias no Brasil no contexto da Escola Nova, já se criticava o foco excessivo no estudante em detrimento das relações mais amplas entre estudante, professor e conhecimento.

Essas críticas continuam até o presente momento, quando muitos atores da linha crítica consideram que as metodologias ativas foram apropriadas pelo mercado neoliberal. Desse modo, ela estaria a serviço da formação de habilidades técnicas imediatistas

em detrimento da formação humana mais integral ou global. Embora existam adeptos das mais diversas linhas teóricas, no movimento acadêmico dialético é preciso questionar até que ponto elas podem contribuir para o ensino e aprendizagem, quais são suas alianças filosóficas de formação e quais são suas contradições. Dessa forma, as metodologias ativas têm bastantes contradições desde seu surgimento no século XIX.

Portanto, propõe-se que o ensino de Geografia seja focado nas relações mais amplas entre todos os componentes de ensino (objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização e avaliação) e com seus sujeitos da relação pedagógica (estudante-conhecimento-professor). Portanto, que os paradigmas do ensino de Geografia não sejam centrados somente nos métodos de ensino pelos métodos, é preciso que se tenha conteúdos (conhecimentos), o professor seja um mediador do processo e, por fim, que o estudante seja um sujeito ativo. Diante disso, indica-se usar a expressão métodos de ensino para se tratar das estratégias didático-pedagógicas, porque quem vai direcionar a perspectiva formativa ativa dos métodos pedagógicos são os sujeitos envolvidos na aprendizagem em Geografia.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2017.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: Itc, 2021.

BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência & Luta de Classes**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistaclc.ceppes.org.br/online/article/view/29/2>. Acesso em: 4 jan. 2024.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; OZÓRIO, Gabriela Gonçalves; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Metodologias ativas nas concepções de docentes do ensino superior: “um nome novo que não diz nada”? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. e023048-e023048, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665518>. Acesso em: 26 jan. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. 3ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo10.html. Acesso em: 4 jan. 2024.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. A contribuição do desenvolvimento do pensamento geográfico para os processos cognitivos dos estudantes na educação básica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/87701>. Acesso em: 26 dez. 2024.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **Mobilização do pensamento geográfico na interpretação das práticas espaciais por alunos do Ensino Médio**. 2022. 225f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44548>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MACHADO, Roberto de Oliveira. Aprendizagem Geográfica baseado em problemas. O pensamento (geo)computacional no ensino secundário. In: CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé M.; DOMENECH Maria Angeles Rodriguez *et al.* (Orgs.). **Geografia, educação e cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia. As duas fundações da noção de competência: economicismo e educação no Brasil. **Revista**

HISTEDBR. On-line. v. 24, p. e024023-e024023, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8663972/33949>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. MCB University Press, vol. 9 n. 5, oct., 2001a. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. Brasil, 1930-1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR**. On-line. Campinas, n. 22, p. 131-149, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

Capítulo 4

Trabalho de campo como metodologia de ensino de geografia: um relato de experiência com estudantes no ensino superior

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Ana Karoliny Ribeiro Sales

Introdução

O ensino de Geografia cumpre a função relevante de promover a análise do espaço geográfico pelas operações intelectuais do pensar geograficamente. O desenvolvimento dessa forma de pensar é propiciado pela aquisição de conhecimentos, entre os quais se destaca o da ciência Geográfica, que podem ser adquiridos na realização das aulas (constituídas por seus componentes objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização e avaliação) por meio de diversas metodologias de ensino, como aula expositiva dialogada, estudo de caso, resoluções-problema, projetos pedagógicos, júri simulado, entre outras técnicas. Uma das metodologias de ensino que podem ser usadas para além da sala de aula e que é muito fértil para levar os estudantes a pensar geograficamente é o trabalho de campo.

O trabalho de campo é um método epistêmico da Geografia e uma metodologia de ensino. É epistêmico, porque, desde os primeiros geógrafos da Antiguidade clássica, já se utilizava esse recurso metodológico para a mobilização de conhecimentos geográficos da realidade. Como método de ensino, ele é usado nas aulas de Geografia no nível básico ou superior como meio de construção do pensamento teórico-geográfico dos estudantes.

No Ensino Superior, que é o foco deste relato de experiência, ele é um recurso importante para garantir uma formação sólida dos estudantes, em especial, para os cursos de licenciatura em Geografia, porque ele dá a possibilidade de vivenciar os conhecimentos trabalhados na realidade. Além disso, é um experimento formativo que serve de base para que os futuros estudantes de Geografia possam utilizá-lo como método de ensino na educação básica.

O procedimento do trabalho de campo no Ensino Superior pode ser organizado em três etapas, a saber: pré-campo, campo e pós-campo. O pré-campo é a primeira etapa do campo, que consiste no momento de se fazer o planejamento das atividades junto com os estudantes à medida que eles ajudam no planejamento ao dar sugestões. A segunda etapa é o campo, propriamente dito, que é a realização das atividades planejadas anteriormente pelos sujeitos envolvidos (estudantes-professores). Nesse momento, os estudantes terão a oportunidade de experimentar a mobilização de conhecimentos relacionados à disciplina ministrada na universidade, bem como também a aquisição de novos conhecimentos da espacialidade dos fenômenos. Por fim, não menos importante, o pós-campo, que é o momento de síntese da atividade pedagógica, que consiste na produção de relatórios das ações programadas e no compartilhamento das experiências vivenciadas.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência de um trabalho de campo realizado com estudantes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Nordeste, no mês de maio de 2023. Para tanto, a pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa tanto na produção quanto na análise dos resultados. A produção do artigo foi feita em duas etapas: pesquisa bibliográfica e atividade de campo. Em relação à primeira etapa, discutiu-se textos que tratam do ensino de Geografia. No segundo momento, desenvolveu-se a atividade de campo na cidade de Goiás (GO), com a turma de graduação da UEG.

Este artigo está organizado em três partes. A primeira parte descreve os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; a segunda, promove a discussão dos resultados; e a terceira, sintetiza o trabalho por meio das considerações finais.

Metodologia

A discussão deste relato de experiência se baseia tanto na produção como na discussão dos resultados na abordagem qualitativa. Essa forma de abordagem visa à produção de significados sobre o objeto em estudo (Bauer; Gaskell, 2002). Para os autores, a pesquisa quantitativa lida com números, utilizando-se de modelos estatísticos com o intuito de explicar os dados. Já em contraposição a isso, a pesquisa qualitativa evita se utilizar somente de números, ou seja, o foco não é a quantidade estatística do objeto de estudo (a realidade analisada), lidando com interpretações da realidade que se pretende estudar, pois se busca a profundidade de evidências relacionadas ao objeto em estudo.

A análise dos dados sociais na pesquisa qualitativa depende das categorias dos fatos sociais (Bauer; Gaskell, 2002), sendo umas das marcas dessa modalidade a capacidade de ver nos olhos daqueles que estão sendo pesquisados. Ou seja, consegue-se fazer um aprofundamento na produção de significados sobre determinado objeto em estudo. Nesse caso específico, sobre a apresentação do relato de experiência com estudantes de graduação da UEG, campus Nordeste, perante a atividade de campo no município de Goiás (GO).

Em termos metodológicos, o trabalho foi organizado pelo procedimento bibliográfico e de campo. No primeiro, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a temática trabalho de campo e ensino de Geografia. No segundo procedimento, foi realizada uma pesquisa de campo que teve como técnicas de pesquisa registros fotográficos, caderno de campo (percepções e narrativas) e a própria vivência em campo.

O trabalho de campo foi realizado em três etapas, a saber: pré-campo, campo e pós-campo. Na primeira etapa, foram realizadas pesquisas bibliográficas e realização de aulas na UEG sobre a geografia do município de Goiás, do conteúdo de rugosidades baseado na obra *A natureza do espaço*, do geógrafo Milton Santos (Santos, 2014) e sobre a importância do trabalho de campo para o ensino de Geografia.

Na segunda etapa, foi feita a atividade de campo planejada no município de Goiás (GO). Nesse momento, foram feitas exposições dialogadas com os estudantes em Goiás. Houve também a participação de dois professores da UEG do campus Cora Coralina para tratar sobre a dinâmica local.

Por fim, na terceira e última etapa, foram produzidos relatórios e feito o compartilhamento das experiências em sala de aula na UEG, campus Nordeste. Nesse momento, foi agendado o laboratório de informática da instituição e realizado o convite para todo o curso de Geografia ouvir os relatos dos estudantes da atividade realizada. Por último, realizou-se a análise e a produção deste relato de experiência a ser explorado nas próximas seções.

O trabalho de campo como metodologia para o ensino de geografia: fundamentos teóricos

Para Lacoste (2006), o trabalho de campo é importante, não devendo ficar somente nos aspectos teóricos. São necessárias a sua aplicação e a sua relação com a teoria. Com isso, defende-se neste relato a indissociabilidade entre a teoria e a prática, ou seja, as duas dimensões são centrais para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes. Essa forma de pensar, de acordo com Cavalcanti (2019), é uma capacidade de operar com os conhecimentos da Geografia (categorias, conceitos, princípios geográficos, linguagens). Luz Neto (2024) também destaca a importância de levar os estudantes a pensar geograficamente porque, segundo o autor, pensar geograficamente é uma

atividade intelectual poderosa para analisar a espacialidade dos fenômenos da realidade.

Segundo Lacoste (2006), é preciso pensar no espaço não somente em relação à sua inserção em uma escala local, mas ir além disso. Isso significa que a condução de um trabalho de campo precisa se articular com os fenômenos observados localmente de forma mais ampla. Acrescenta-se a isso os aspectos da temporalidade, pois todos os elementos da realidade são constituídos de aspectos espaciais e temporais.

Farias e Silva (2021) defendem o trabalho de campo como instrumento metodológico para a construção dos conhecimentos geográficos, porque possibilita que os estudantes visualizem o objeto de estudo (conteúdo) na realidade. Desse modo, para os autores, o trabalho de campo oportuniza a construção dos conhecimentos geográficos, e para serem trabalhados com a atividade de campo é necessário romper com a ideia de que essa ação é um passeio ou uma atividade recreativa.

Segundo Castrogiovanni (1984), está na hora da Geografia trazer situações concretas para que o ensino desse componente curricular cumpra sua meta de levar o estudante a pensar pela Geografia. Caso contrário, estaremos em uma Geografia fria e acadêmica, sem sentido e sem significado para os alunos. Dessa forma, uma atividade que possibilita alcançar uma Geografia com mais sentidos para os estudantes é o trabalho de campo, que segundo Castrogiovanni (1984, p. 72),

[...] toda a atividade oportunizada fora da situação de sala de aula, que busca concretizar etapas do conhecimento pela observação direta de elementos significativos para o campo da Geografia. Não significa uma pesquisa, tampouco é sinônimo de viagem. É simplesmente levar o aluno a descobrir o que nós professores já sabemos.

O autor supracitado reforça ainda que todo trabalho de campo deve ter um caráter interdisciplinar, e por isso não se deve

supervalorizar uma área de conhecimento em detrimento de outra, pois todas as disciplinas têm o seu valor e a sua importância.

Para Silva, Silva e Varejão (2010), o trabalho de campo é uma das metodologias fundamentais para a formação dos alunos desde o ensino básico até o Ensino Superior, e devemos articulá-lo aos seus pontos de construção, a saber: o pré-campo, o campo e o pós-campo. Com a percepção de que não existe neutralidade entre educação, ciência e professor, ao realizar um trabalho de campo, o docente deve mediar o conhecimento do aluno para que ele não seja um mero observador, mas um investigador, através da sua realidade cotidiana e no seu lugar de vivência, a fim de tornar a atividade de campo um rico e prazeroso potencializador de conhecimento. Desse modo, o discente atuaria como “[...] formador de ideias, tem seus pensamentos próprios” (Silva; Silva; Varejão, 2010, p. 189).

O trabalho de campo como uma ferramenta de ensino possibilita a integração entre a prática e teoria. Isso porque, segundo Silva, Silva e Varejão (2010), a atividade de campo possibilita também trabalhar com a transdisciplinaridade, que perpassa por outras ciências, fazendo com que os alunos conectem os saberes, além da criação de laços afetivos com a sua turma e com o professor, em um ambiente externo, isto é, fora da sala de aula.

No entanto, como em toda metodologia, o professor não pode deixar que “[...] a sua rigorosidade metodológica crie no aluno uma postura de repetição” (Silva; Silva; Varejão, 2010, p. 193). É preciso ter critérios. No entanto, o planejamento das aulas precisa ser flexível para adequações às demandas das instituições e dos sujeitos envolvidos no percurso formativo dentro da articulação com os componentes do ensino, objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização e avaliação.

Contudo, devemos compreender as diferentes perspectivas da atividade de campo, pois vai depender do método escolhido, isto é, de abstrair as complexidades e as visões a partir do método executado na abordagem. Suertegaray (2009, p. 2) ressalta que a pesquisa de campo é, de maneira geral, uma ação pedagógica da qual podemos fazer parte como observadores e transformadores,

não apenas do que está ao redor, mas de nós mesmos como parte integrante do mundo: “A pesquisa de campo é o conhecimento feito através da vivência em transformação”.

Coltrinari (1998, p. 106) apresenta uma perspectiva para o século XXI de como se realiza uma atividade de campo e aponta que o problema não está na ação por si mesma, mas em quem o pratica, ainda que “o trabalho de campo é parte essencial do trabalho do geógrafo”. A autora quer dizer que a eficácia da ação pedagógica depende muito de quem a planeja e dos participantes na realização, porque não depende somente da vontade do professor, é necessária colaboração coletiva de todos os envolvidos.

Nesse sentido, o trabalho de campo discutido até aqui se mostra como uma ferramenta poderosa para o processo de aprendizagem, que apresenta desafios e possibilidades para sua implementação prática. Na próxima seção, serão apresentadas as ações de uma atividade de campo realizada em Goiás (GO), em 2023.

Relato de experiência de trabalho de campo com estudantes da graduação da UEG no município de Goiás (GO)

A atividade de campo como metodologia é essencial para um ensino de Geografia significativo para os estudantes (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009). De acordo com as autoras, o campo precisa ser pensado intencionalmente pelos professores de Geografia a ser sistematizado em três etapas, a saber: pré-campo, campo e pós-campo. Assim, a atividade de campo não pode ser feita de qualquer maneira, intuitivamente, ou ser considerada somente como passeio, como pontua Castrogiovanni (1984). Ela exige obrigatoriamente um conjunto de critérios a ser planejado previamente.

A primeira etapa do trabalho de campo foi realizada na UEG, com a elaboração do planejamento da atividade, convite aos alunos da turma para a participação na ação, solicitações formais para liberação de transporte e realização de aulas com os temas/conteúdos diversos relacionados à realidade do local onde a ação seria desenvolvida.

É importante destacar que é necessário se conhecer o local onde se pretende realizar a atividade de campo (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009). Por isso, a primeira etapa foi pensada ao escolher uma área já conhecida. Além de o professor-pesquisador já conhecer o local, entrou-se em contato com outros colegas do próprio lugar onde se realizou a atividade de campo para contribuir para o êxito da atividade. Após essa etapa, partimos para o campo propriamente dito.

A segunda etapa consistiu na realização da atividade de campo na cidade de Goiás (GO). No primeiro dia, a atividade se iniciou com a realização de uma trilha dentro do cerrado, no município de Goiás (GO), no período da manhã. Essa atividade possibilitou aos estudantes ter contato com discussões sobre o bioma cerrado, dinâmica natural e artificial dos incêndios, bem como a necessidade de preservarmos esse patrimônio natural tão importante para a região Centro-Oeste e para o planeta como um todo. Nessa ocasião, visitamos uma escola situada no campo, a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), nas redondezas do município de Goiás (GO). As professoras e funcionários, bem como professores da UEG, estiveram presentes e contribuíram para as discussões teórico-metodológicas que foram realizadas no momento.

Na visita técnica à escola do campo, os estudantes conseguiram compreender a pedagogia da alternância, bem como conhecer o que seja uma proposta didático-pedagógica da educação do campo, tanto em relação a seus desafios quanto a suas possibilidades para se tornar uma escola com os saberes do/no campo. De acordo com Silva e Sulzbacher (2018), a pedagogia da alternância é uma matriz metodológica que fortalece a educação do campo, uma vez que inclui saberes teóricos e práticos, gerais e técnicos, relacionados à realidade do campo. Assim sendo, os alunos mobilizaram seus conhecimentos para entender que existe uma parte da construção dos conhecimentos que é realizada na escola e outra na comunidade, no contexto dos alunos.

Dando continuidade à ação no período da tarde, a discussão da atividade de campo foi mediada por um professor do curso de

Turismo da UEG, campus da cidade de Goiás (GO), que conduziu o debate com a turma relacionado aos aspectos históricos e geográficos e a organização da dinâmica espacial da cidade de Goiás (GO). Durante as discussões, foi utilizada a literatura para ampliar o entendimento dos estudantes fundamentada na poetisa local, Cora Coralina, momento ímpar do encontro, pois os estudantes conseguiram entender que ela estava além de seu tempo, por meio de seu pensamento crítico-reflexivo sobre a sociedade da época, marcada pelo conservadorismo.

O docente supramencionado tratou também de questões relacionadas aos traços histórico-geográficos da cidade e suas contradições, principalmente, sobre narrativas orais que foram criadas para se contar a história da cidade. Essa história é marcada por um passado quando a maioria da população da cidade era escravizada. Conseqüentemente, a população da cidade é constituída pela etnia negra.

Segundo as narrativas locais pontuadas pelo professor da UEG, o número de janelas nas fachadas das casas representava poder, inclusive, com a frase que até hoje escutamos em muitos contextos do senso comum: “sem eira e nem beira”. Essa frase, segundo os relatos, tem como significado que a pessoa não tinha posses, eram pobres. Assim, as casas que até hoje existem lá com mais detalhes eram as de quem tinha maior poder aquisitivo (Figura 1).

Figura 1 – representação das moradias na cidade de Goiás (GO)

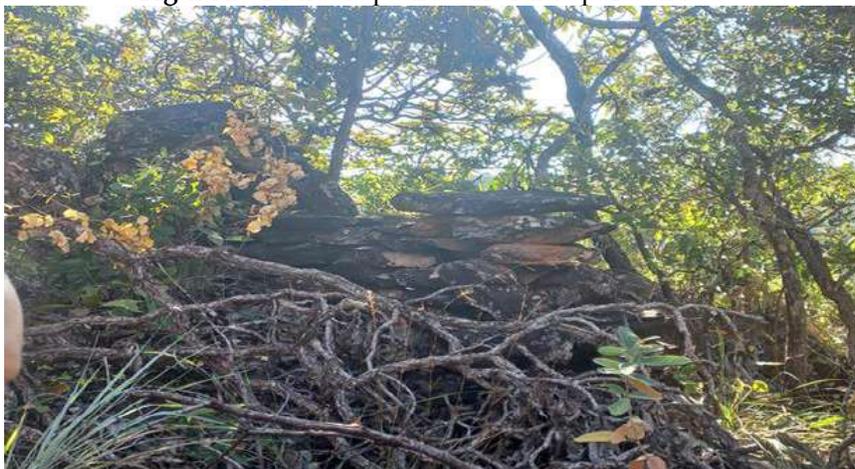


Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

No segundo dia, os estudantes tiveram a oportunidade de operar com os conhecimentos geográficos por meio da trilha pelo Morro do Cruzeiro, que está intimamente ligado a uma vegetação do bioma cerrado cuja fitofisionomia, conforme se vai escalando o relevo, vai se alterando, além de estar ligada a manifestações de um cunho religioso de via-sacra.

Os alunos tiveram a oportunidade de internalizar diversos saberes relacionados à História de Goiás (GO), o aspecto coronelista, que segundo o professor supramencionado, ainda é muito presente em suas entrelinhas, onde o sobrenome vale muito, significando um status de poder. Nesse local, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o passado local, envolvendo uma sociedade escravista e onde foi apresentado um muro de pedra construído por escravizados há mais de 200 anos (Figura 2).

Figura 2 – Muro de pedra construído por escravos



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Os estudantes tiveram a possibilidade de observar e compreender que o bioma cerrado é extremamente sensível e que uma área devastada está perdida, já que o seu processo de crescimento é lento. Além disso, foi possível perceber a

interferência humana modificando o cerrado, conforme a Figura 3, de lixo despejado em local inapropriado.

Figura 3 – Lixo no início da trilha



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

A forma como tais intervenções são feitas, como a representada na Figura 3, precisa ser pensada, porque ela pode intensificar a fragilidade desse ecossistema considerado um *hotspot* dos biomas no Brasil, por possuir grande diversidade de organismo e por estar em alerta quanto ao risco de extinção, caso continuem os processos de impactos socioambientais.

Depois de retornar da trilha, fomos para uma escola do campo denominada Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), que é originada do assentamento chamado pelo nome de Assentamento Mosquito. Nessa instituição escolar, os estudantes perceberam as dificuldades dos professores e alunos para manter a escola funcionando, já que, segundo os relatos dos funcionários da instituição, o Governo do Estado de Goiás se responsabiliza apenas pelos funcionários, e não por toda a escola, o que de fato evidencia, na narrativa dos funcionários, a intenção de fechar essas escolas do campo.

Essa escola tem uma estreita relação com as famílias do campo, pois os alunos são acompanhados de perto e desenvolvem atividades ligadas à sua comunidade. A própria instituição

educacional se localiza em uma área campesina, como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO)



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Ao retornar ao trajeto urbano da atividade de campo, os alunos conseguiram visitar museus e construções coloniais que lhes possibilitaram entender que a cidade está presa a costumes antigos, dos quais muitos deles prevalecem até hoje e ditam as normas e as vivências entre as pessoas, com pouca alteração.

Segundo o relato de um professor da UEG, muitos moradores não querem mudanças, preferindo a cidade como ela se encontra, buscando a conservação da sociedade como está; já outros, por falta de acesso a conhecimentos sistematizados cientificamente, têm dificuldade de compreender a complexidade da cidade. É evidente que não se pode negar que existem influências da totalidade em movimento do mundo globalizado, conforme pontua Santos (2014), na obra *A totalidade ao lugar*. Ou seja, há confluências desses condicionantes que foram abordados pelos professores que auxiliaram na atividade do campo, bem como pelo docente responsável pela atividade pedagógica. Estabelecer essas relações

são centrais, o que mostra onde reside a importância do pensar geograficamente com os conhecimentos da Geografia.

Ao final do trabalho de campo, realizamos uma visita ao Museu das Bandeiras, onde os alunos tiveram a possibilidade de identificar o local onde ficavam os presos, ou seja, a cadeia da cidade nos séculos XVIII/XIX. Com isso, eles conheceram os presídios da época cuja população carcerária se constituía, principalmente, por sujeitos de etnia negra. Na parte inferior, ficavam as celas; na superior, os poderes, todos ligados a uma cultura cristã da Santíssima Trindade (Figura 5).

Figura 5 – Peças usadas durante o período da escravização



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Este relato de experiência teórico-prática mostra que o trabalho de campo foi muito relevante para o processo de aprendizagem dos estudantes ao possibilitar mobilização de diversos conhecimentos da Geografia, bem como a aquisição ou consolidação de outros saberes.

Com relação à importância do trabalho de campo para os estudantes da disciplina, listamos dois relatos da terceira etapa do trabalho pós-campo:

A fim de não identificar os estudantes por questões éticas, utilizamos as letras do alfabeto para nomeá-los. O Estudante A (2023) relatou que:

Algumas contradições foram vistas em relação do homem com a natureza, o descaso com o meio ambiente, poluição, entre outros. No dia 27 de maio, foi feita uma trilha com o professor da UEG, onde logo no início deu para se ver essa relação contraditória, tinha vários lixos a céu aberto no início da trilha, e ao lado tinha-se imagem de santos católicos, o que nos faz pensar sobre essa contradição. Nessa mesma trilha que foi feita, chegou-se a um trecho onde se tinha construções de rochas a partir do serviço escravo do período colonial, nos fazendo pensar sobre o tanto de trabalho que ali foi utilizado, as condições climáticas seca e quente para carregar rochas pesadas, entre outras.

O Estudante B (2023) fez a seguinte análise e discussão no seu relatório:

Durante a viagem, observamos a dinâmica da cobertura e do uso do solo no Cerrado. A paisagem, em grande escala, é moldada pelo agronegócio, com extensas áreas de monocultura que se estendem além do horizonte. Também notamos a presença da agropecuária nas proximidades da Cidade de Goiás, com destaque para a predominância da pecuária. Essa predominância está relacionada à localização geográfica da região, caracterizada por serras, terrenos acidentados e com grande desnível, o que se torna um obstáculo para a prática da monocultura, que requer um relevo mais plano.

Por fim, a última ação do pós-campo foi a culminância, no laboratório da UEG, campus Formosa, organizada pelos participantes e com a mediação do professor proponente do trabalho de campo, com a discussão sobre o ensino de Geografia na educação básica, baseado em Cavalcanti (2013, 2019), que defende que o ensino de Geografia visa a desenvolver uma forma de pensar

pela Geografia. Para isso, precisamos de métodos de ensino, conforme defende Libâneo (1994), e que o ensino precisa ter objetivos, conteúdos e métodos. Entre esses, os de ensino. É dentro dessas técnicas que existe o trabalho de campo.

A ação de compartilhamento da experiência teórico-prática com a atividade de campo teve como intenção entender a importância do trabalho de campo como metodologia para o ensino na educação básica. Esse relato de experiência ratifica a afirmativa de como o trabalho de campo é importante, porque possibilita ao mesmo tempo a possibilidade de relação teoria e prática. Por isso, é indicado como uma estratégia pedagógica eficaz para dar sentido aos conhecimentos da Geografia.

Além disso, a apresentação mediada pelo professor-pesquisador teve o intuito de expor o aprendizado dos discentes acerca do seu objeto de estudo, o município de Goiás, o que foi possível adquirir de conhecimento e, posteriormente, repassar para os colegas que não puderam estar presentes. Dessa forma, foi possível promover uma aproximação das turmas de licenciatura em Geografia, o que enriqueceu o conhecimento, a troca de experiência e, com isso, incentivou a realização de novos trabalhos de campo.

Com a finalização da mediação, cada estudante trouxe um tópico que lhe chamou a atenção para ser apresentado diante dos outros colegas que não foram ao campo. As apresentações foram desenvolvidas em ordem alfabética para manter uma organização da exposição dos temas, que aos poucos foram debatidos por cada aluno, tornando a dinâmica dialógica e abrindo espaços para dúvidas e constatações que lhe fizeram olhar para o município de Goiás. Foi possível também explorar a partir da atividade o próprio cotidiano dos estudantes, isto é, olhar para a cidade de Formosa (GO) e analisá-la além do senso comum, com um olhar mais aprofundado que a Geografia possibilita, aliada a outras ciências que permitiram o crescimento desses diálogos.

Portanto, o trabalho de campo é uma metodologia potente para a formação dos sujeitos porque traz a possibilidade de os

estudantes experienciem e mobilizarem conhecimentos geográficos. Com isso, os estudantes conseguiram *in locus* – município de Goiás (GO) – vislumbrar a relação entre teoria e prática. Os conhecimentos geográficos tratados foram diversos porque não se teve, *a priori*, o foco em um único tema, pois a ideia foi explorar o campo como espaço-tempo de aprendizagem geográfica.

Considerações finais

Este trabalho cumpriu seu objetivo ao apresentar um relato de experiência com um trabalho de campo efetuado com os estudantes do curso de Geografia da UEG, campus Nordeste, Formosa, em maio de 2023. Os resultados mostraram que o trabalho de campo é uma metodologia de ensino potencial para a aquisição e aplicação de conhecimentos geográficos diante da realidade.

A obtenção dos resultados foi possível por alguns passos que são considerados necessários para a execução da atividade de campo. Em primeiro lugar, o planejamento da atividade é um passo central para estabelecer critérios e estratégias de aplicação. Na atividade, é necessário verificar a viabilidade junto aos estudantes, aos gestores das instituições, aos colegas professores e às parcerias necessárias para que a atividade ocorra de forma exitosa. Diante disso, nessa etapa de pré-campo, o mediador consegue ver os desafios e como fazer para superá-los.

A preparação é fundamental, assim como afirma Silva *et al.* (2010). O trabalho de campo é uma das metodologias fundamentais para a formação dos alunos desde o ensino básico até o superior e que devemos articulá-lo aos seus pontos de construção, a saber: o pré-campo, o campo e o pós-campo, pois cada um tem a sua importância no âmbito da interdisciplinaridade.

Antes da atividade de campo, é essencial também a fundamentação teórica para que os estudantes ampliem a capacidade cognitiva de analisar a realidade de objeto de estudo do

trabalho de campo a fim de possibilitar uma análise teórico-conceitual da realidade empírica.

O trabalho de campo teve desafios e possibilidades. Em primeiro lugar, os desafios principais dizem respeito à questão de transporte, ao quantitativo de alunos necessário e a uma série de documentos que são assinados e submetidos à instituição para serem aprovados. Porém, às vezes, alguns estudantes desistem, o que pode gerar problemas para se ter o quantitativo permitido para a liberação de ônibus, por exemplo. Além disso, alguns estudantes, em virtude de suas condições econômicas, não puderam ir, além de outros discentes trabalharem nos dias da atividade. Por isso, o fato de o trabalho de campo durar mais de dois dias e ser durante a semana, torna-se um empecilho ainda maior, como foi constatado nessa experiência.

Portanto, o trabalho de campo se apresentou como uma metodologia de ensino de Geografia muito relevante, uma vez que os estudantes tiveram a possibilidade de pensar a Geografia a partir da realidade no município de Goiás (GO). Essa atividade em campo possibilitou mobilizar conhecimentos e adquirir novos na relação teoria e prática. Dessa forma, isso contribuiu para que os conhecimentos geográficos tivessem sentido e significados para eles. Logo, para o processo de aprendizagem geográfica, o trabalho de campo é indicado tanto no Ensino Superior quanto na educação básica como uma potente metodologia de ensino de Geografia.

Referências

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Trabalho de campo no ensino da geografia na escola de 1º e 2º graus. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 12, n. 1, 1984.

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

COLTRINARI, Lylian. O trabalho de campo na geografia do século XXI. **GEOUSP Espaço e Tempo**. (Online), v. 2, n. 2, p. 103-108, 1998.

FARIAS, Ricardo Chaves; SILVA, Alineia de Souza. O trabalho de campo como instrumento para a construção do conhecimento geográfico. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 2811-2822, 2019.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 77-92, 2006.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **Pensar geograficamente**: uma atividade intelectual poderosa para os estudantes da educação básica. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2024.

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

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. 4ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Adriana Rodrigues da; SULZBACHER, Aline Weber. A educação do campo e o ensino de Geografia: reflexões a partir de experiências em escola família agrícola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 15, p. 87-108, 2018.

SILVA, J. S. R. da; SILVA, M. B. da; VAREJÃO, J. L. Os (des)caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 187-198, 2010. DOI: 10.5935/1809-2667.20100030. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20100030>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SOUZA, T. R. de; CLEMENTE, E. C. O ensino de Geografia no contexto da Educação no/do campo. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 13, n. 23, p. 05-27, 2023. DOI: 10.46789/

edugeo.v13i23.1222. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1222>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 64-68, 21 set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13423>. Acesso em: 16 nov. 2023.

Capítulo 5

Ensino da geografia escolar no século XXI: desafios e oportunidades da prática docente

Gildênia Lima Monteiro

Introdução

A prática docente em Geografia no século XXI permite reflexões acerca das barreiras e das oportunidades enfrentadas pelo professor frente às constantes transformações da sociedade e em relação ao processo de ensino e aprendizagem. As inovações tecnológicas – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) – contribuem para essas transformações, bem como as mudanças no mercado de trabalho frente às novas exigências para qualificação e experiência profissional. O domínio das tecnologias tornou-se quase uma obrigação, especialmente, durante a Pandemia de Covid-19, com a introdução do ensino remoto emergencial e do modelo híbrido, que integram os diferentes espaços em sala de aula. Além disso, houve a incorporação de metodologias ativas e da proposição da sala de aula invertida (Moran, 2015).

A Geografia Escolar precisou se adaptar aos novos contextos. Historicamente, essa disciplina caracterizou-se por ser decorativa, por ensinar a desenhar mapas e a memorizar conceitos prontos e sem promover a interpretação da realidade. No entanto, durante a segunda metade do século XX e início do século XXI, a Geografia incorporou novas teorias e abordagens críticas que explicam práticas diversificadas e incluindo metodologias para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A prática docente gradualmente tem absorvido essas transformações, de modo que o processo de ensino-aprendizagem foi alterado, influenciando também, o ambiente escolar. Em uma sociedade dinâmica e globalizada, muitas vezes, o estudo de conteúdos, exclusivamente conceituais, não são suficientes para possibilitar uma interpretação da realidade no qual os estudantes encontram-se inseridos, eis o desafio da nova Geografia que está se configurando na Escola. Oportunidades são encontradas a partir do momento em que o professor assume uma abordagem crítica e abraça o processo de ensino aprendizagem na postura de mediador.

A pesquisa objetiva refletir sobre os principais desafios enfrentados pela prática docente e apresentar aspectos que oportunizam a melhoria da práxis educativa em Geografia. Isso promove o exercício da cidadania e aprimora o processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Esta produção é parte da discussão da dissertação de mestrado da pesquisadora, defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí – PPGGEO/UFPI.

A pesquisa deste artigo estruturou-se através da abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, utilizando a revisão da literatura. Foram analisados temas relacionados à Prática Docente, seus desafios e possibilidades na práxis educativa diante dos desafios da contemporaneidade, mencionando autores como Vesentini (2021), Callai (2010; 2018), Oliva (2021), Castellar (2019), Tardif e Lessard (2014), proporcionando uma discussão na perspectiva transformadora e atual.

A pesquisa de campo na dissertação foi conduzida em uma escola da rede pública municipal da cidade de Teresina-Piauí, sendo realizada com professores de Geografia atuantes em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A proposta

desse texto é tencionar aspectos teóricos com base na realidade observada em campo no período de observação na referida escola durante o período do mestrado.

Como o objetivo do texto é proporcionar a reflexão dos docentes que decidirem encarar essa leitura, ao longo de seu percurso, a autora apresenta alguns questionamentos que, certamente, foram tentados ser respondidos ao longo da discussão teórica, no entanto, é necessário avançar na busca de novas respostas a esses e demais questionamentos que possam surgir, com o intuito de sempre pensar a Geografia em movimento e transformação, e nunca uma ciência que traga respostas prontas e acabadas para as salas de aula. Assim, está posto o convite a repensarem suas práticas docentes.

Ensino da Geografia Escolar no Século XXI

Diante das transformações do meio técnico — científico — informacional, da exacerbação da sociedade de consumo, somadas às mudanças do mercado de trabalho, a Escola é um dos locais privilegiados para o desenvolvimento do senso crítico, de habilidades e da inteligência emocional, de modo que os estudantes possam discutir e refletir sobre os problemas do mundo contemporâneo (Vesentini, 2021). A Geografia Escolar possui um papel importante para introduzir essas reflexões na sala de aula, contudo, vem sendo utilizada como um instrumento de reprodução do sistema capitalista. Desta forma, o mundo acadêmico, enquanto espaço de formação dos educadores, necessita romper barreiras e quebrar paradigmas, oferecendo uma Geografia diferente do modelo tradicional, “[...] congelada e mumificada, praticamente alheia à renovação em andamento. [...]” (Oliva, 2021, p. 37).

A Geografia Escolar, tradicionalmente, é considerada uma ciência mnemônica, onde os conteúdos bastante teóricos são memorizados pelos estudantes no intuito de apenas acumulá-los, sem nenhuma ligação com a prática, inexistindo assim, qualquer

relação com as vivências cotidianas, tornando-se uma disciplina escolar cansativa, enfadonha e de complexo entendimento, bem como, afirma Silva e Araújo (2016, p. 355):

É importante ressaltar que o ensino de Geografia deve se voltar para a construção do conhecimento e não para a memorização de determinados conteúdos. Muitos associam a disciplina Geografia ao exercício de decorar as capitais dos países, no entanto, ela se detém a estudar a representação do espaço geográfico como reflexo da sociedade em suas múltiplas relações mediante a análise das diversas realidades e dos problemas enfrentados em nosso planeta.

Contudo, com o passar dos anos, o ensino de Geografia foi se transformando ao tempo em que “[...] a escola é questionada pela sociedade e que os conteúdos curriculares são postos à prova para justificarem sua pertinência [...]” (Callai, 2010, p. 15). Ensino este, que deve estar vinculado à construção do conhecimento e a formação de um cidadão crítico capaz de intervir na sociedade em que está inserido. Nesse contexto, a Geografia Escolar passa a ser encarada como disciplina que auxilia o estudante na compreensão da realidade, desafiando seu modo de pensar e ver o mundo para que este consiga construir sua criticidade em relação aos fenômenos atuais, de modo que,

Ensinar geografia é mais do que “passar informação ou dar conteúdos desconectados”, é articular o conhecimento geográfico na dimensão do físico e do humano, superando as dicotomias, utilizando a linguagem cartográfica com o intuito de valorizar a Geografia como disciplina escolar, é tornar a Geografia escolar significativa com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados. (Castellar, 2019, p. 48).

Assim, “[...] pensar as relações espaço geográfico e sociedade, global e local, moderno e tradicional, por exemplo, são aspectos indispensáveis para a elaboração de uma Geografia que não seja meramente descritiva ou de localização.” (Oliva, 2021, p. 46),

configurando-se como uma ciência que ultrapassa as barreiras da modernidade, desempenhando seu papel na educação contemporânea.

Considerando as relações espaciais, como se constitui a Geografia Escolar ensinada na contemporaneidade?

A Geografia Escolar, vivenciada no século XXI, volta-se para a formação de cidadãos, que reconhecem as transformações múltiplas do espaço geográfico no qual estão inseridos, mudanças de ordem ambiental e cultural, sendo necessário o domínio de conteúdos geográficos para a compreensão desses fenômenos, o que exige uma constante interação entre teoria e prática acerca dos conteúdos, sendo o professor responsável pela mediação a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2019). No contexto atual do ensino, a participação do estudante deve ser valorizada, seus conhecimentos empíricos devem ser levados em conta para a abordagem de qualquer conteúdo como forma de facilitar a aprendizagem significativa. Suas vivências diárias, de cotidiano e de lugar devem ser consideradas, de forma que:

Ao resgatar o lugar que o aluno mora, suas vivências, suas relações com o espaço e com a sociedade, a Geografia torna-se mais próxima, pois pode ultrapassar a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento. (Santos, 2012, p. 108).

Faz-se necessário incorporar novas práticas e metodologias de ensino, de forma que os conteúdos sejam trabalhados em sintonia com as vivências dos educandos e os conhecimentos prévios sejam levados em consideração, facilitando, assim, a assimilação de novos conceitos da ciência, de modo que os discentes consigam pensar

criticamente e os docentes possam refletir sobre a própria prática pedagógica.

No entanto, Vesentini (1987) destaca que o ensino de uma Geografia crítica não se materializa em uma mera redução dos conteúdos acadêmicos ou do currículo escolar, mas sim, por meio de uma atualização e readequação desses conteúdos acadêmicos em prol da realidade na qual os educandos estão inseridos, de modo que possa contextualizar o meio no qual esses alunos convivem, e nesse caso, o professor seria ao invés de um reprodutor de conteúdos um criador deles em face a essa transformação.

Desafios da Prática Docente em Geografia

É no interior da Escola que os professores colocam em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida acadêmica (formação inicial e continuada). A escola, enquanto lugar de ensino e aprendizagens, precisaria articular as teorias à realidade social, mas não é isso que se verifica com frequência. As teorias aprendidas nos cursos de formação docente apresentam-se distantes da realidade vivenciada pelos professores em sala de aula (Cavalcanti, 2012). Isso acontece nas aulas de Geografia, porque os conteúdos têm sido tratados de forma fragmentada, apresentando a ideia de fenômenos isolados à realidade dos alunos. Dessa forma, a Geografia Escolar se constitui, na visão dos estudantes, como uma disciplina de conteúdos artificializados que não se vincula ao espaço geográfico como um produto das relações humanas (Callai, 2018). Encarados dessa forma, os conteúdos conceituais por si só, não trazem nenhum significado à vivência desses estudantes.

Nesse sentido, Cavalcanti (2006, p. 27) ressalta que “os professores que têm a tarefa de ensinar jovens e crianças conteúdos escolares observam dificuldades de aprendizagem e, em muitos casos, falta de interesse pelas atividades de ensino de Geografia.” Esses pontos tencionam para o desenvolvimento de um trabalho docente que possa resultar em uma aprendizagem significativa

para os alunos, mas que perpassa por desafios que precisam ser considerados.

Contudo, vale questionar: *como proporcionar um ensino atrativo e significativo aos alunos diante da falta de interesse dos alunos no processo de aprendizagem? Quais desafios os docentes podem enfrentar em sua prática cotidiana que interfiram significativamente em sua experiência didática?*

Eis o primeiro desafio da prática docente em Geografia: atribuir significados aos conteúdos que são trabalhados na aula, e ao mesmo tempo, motivar esse grupo de estudantes para que sintam a necessidade de utilizar esses conteúdos na transformação da realidade. De acordo com Tardif (2020, p. 17) “[...] motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.” Essas são atribuições da prática docente, que tenta conciliar seus conhecimentos didáticos e pedagógicos com os conteúdos de Geografia em uma expertise motivadora, crítica e reflexiva.

O segundo desafio listado permeia a formação inicial e continuada do professor. Dessa forma, “[...] os cursos devem buscar envolver os alunos, futuros professores ou professoras em exercício, durante toda a formação, na reflexão da necessidade e das possibilidades de trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo.” (Cavalcanti, 2012, p. 88). Os conhecimentos aprendidos no decorrer das licenciaturas seguem uma lógica evolutiva e progressiva, que necessita de uma formação continuada na qual os profissionais devem atualizar seus conhecimentos iniciais (Tardif, 2020). Eis o grande desafio, o acesso e o ingresso igualitário de todos em cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Um dos desafios mais difíceis da prática docente é provocar a discussão coerente “[...] entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, ressaltando concordâncias. E, pelas analogias se frisam as discrepâncias e, pela experiência cotidiana, potencializam-se novos conhecimentos [...]” (Castellar, 2019, p. 48). Diante desse desafio, estrutura-se uma aprendizagem que seja

significativa para os estudantes, que possa permear o conhecimento que o docente possui associando os conteúdos à realidade dos educandos. Essas discrepâncias, mencionadas por Castellar (2019), ainda são debatidas por outros autores que discutem a importância da teoria associada à prática docente, embora a realidade seja demonstrada de outro modo, de forma que:

[...] enquanto que as disciplinas pedagógicas ofertadas pelas Faculdades/Centros/Setores de Educação, se caracterizam, geralmente, pelo tratamento de teorias e modelos pedagógicos dissociados do conteúdo específico que os futuros professores ministrarão, sendo destoantes da realidade escolar. Os temas geralmente abordam um aluno ideal, um professor ideal, em uma escola ideal, contextos que não se aplicam às situações práticas comuns à realidade brasileira. (Springer; Araújo Jr.; Ferretti, 2016, p. 89).

Em relação aos conteúdos para que se tornem significativos aos discentes, Cavalcanti (2022) propõe que a escola possa “[...] trabalhar com conteúdos científicos de modo que os estudantes ampliem sua capacidade de pensar teoricamente sobre a realidade em que se vive [...],” o que exige pensar além do empirismo, utilizando a subjetividade e o pensamento teórico por meio de reflexões críticas que permitam ampliar a capacidade de pensamento dos estudantes permitindo o exercício da cidadania (Cavalcanti, 2022).

Tardif (2020, p. 13) menciona ainda que “[...] os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo.” Fato que se justifica pela quantidade de anos que o profissional docente vive imerso em sala de aula, que vai desde a sua primeira infância até os cursos de graduação. Contudo, essa experiência como estudante, não o capacita para a superação de desafios e, muito menos, para uma aprendizagem significativa. De acordo com Cavalcanti (2012, p. 105), é necessário que se reveja o processo de formação do professor, isto:

[...] Significa, entre outras coisas, mudar o cotidiano dessa formação no sentido de: tomar as experiências dos estudantes como referências vitais no processo de ensino-aprendizagem; reforçar a ideia de que a base de uma formação consistente não é a quantidade de conteúdo ministrado nas disciplinas, mas o desenvolvimento de um modo de pensamento; sair da lógica estrita de disciplina teórica, que pressupõe a aprendizagem circunscrita à apresentação da teoria mais recente resultante da pesquisa científica; superar a lógica do professor que sabe tudo e do aluno que vai “absorver” o conteúdo; buscar uma aprendizagem contextualizada; experimentar formas de ensino com pesquisa; estruturar as disciplinas tendo como eixo a resolução de problemas com base em situações-problema; propiciar oportunidades para trabalhos de grupo de cooperação, de grupos interdisciplinares, de realização de seminários interdisciplinares; buscar formas de realização das atividades de ensino alternativas à sala de aula e, sobretudo, às aulas expositivas.” (Cavalcanti, 2012, p. 105).

Experiências essas que, se desenvolvidas nos cursos de graduação, permitirão um outro modelo de prática docente, auxiliando na resolução de problemas associados ao processo de ensino e aprendizagem. Entre os componentes curriculares dos cursos de graduação que abordam aspectos práticos destacam-se os estágios curriculares supervisionados, mas estes não são suficientes para lidar com a complexidade das situações vivenciadas no âmbito escolar. Entende-se que a exemplo de outras profissões, os estágios supervisionados deveriam ocorrer desde o início da formação superior, a fim de permitir uma maior imersão no futuro ambiente de trabalho. Mesmo considerando que um docente possua vivência em sala de aula, pois foi estudante durante a Educação Básica, como destaca Tardif (2020) essas experiências não são suficientes para prepará-lo para mediar e solucionar os problemas.

Outro desafio enfrentado pelos professores de Geografia diz respeito às condições de trabalho e a desvalorização a qual essa disciplina foi submetida ao longo das últimas décadas, o que gerou a diminuição da quantidade de horas/aula na matriz curricular das unidades de ensino da Educação Básica. Desta forma, o professor

de Geografia, a exemplo de outras áreas das Ciências Humanas, são obrigados a trabalhar em diversas escolas para garantir um salário adequado à sobrevivência.

A esse respeito, Castellar (2019, p. 8) considera que “[...] o desgaste físico e emocional é significativo, além da dedicação, sendo destinadas horas para estudo e preparação das aulas, correções de avaliações, planejamentos, inclusive fora do horário de trabalho.” Nesse aspecto, considera-se que as condições de trabalho afetam diretamente na excelência ou precariedade de sua prática cotidiana, confluindo para uma desvalorização da profissão do professor.

Na pesquisa dissertativa foi identificado que um dos professores entrevistados trabalha nas esferas pública e privada, nos três turnos (manhã, tarde e noite), acarretando na falta de tempo, cansaço e estresse que impactam diretamente em um planejamento específico para cada turma que leciona. Assim, foi identificado que o planejamento para as turmas do mesmo ano que leciona ocorre de forma massiva e não priorizando a individualidade dos conteúdos e do público ao qual se destina.

Além, do horário de trabalho na unidade escolar, a carga horária se estende durante as horas livres ou destinadas ao lazer (contraturno, feriados e finais de semana), uma vez que há a necessidade de se dispor de tempo para o planejamento, a elaboração das aulas, das atividades e das avaliações exigindo grande dedicação dos profissionais (Tardif e Lessard, 2014). Parte dessas atividades, realizadas durante o tempo livre ou de lazer não são devidamente remuneradas. Essa carga de trabalho excessiva contribui para o adoecimento dos profissionais, de forma que, o cansaço, o estresse e as doenças físicas e psicológicas são frequentes no ambiente escolar.

É preciso destacar, também, que o número excessivo de estudantes por turma dificulta o processo de ensino e aprendizagem e o uso das novas metodologias. As turmas numerosas, em especial nas escolas da rede pública, prejudicam o

aprendizado, dificultando o trabalho do professor. Quanto a isso, observa-se que:

[...] as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho torna-se menor e, sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno. [...] Contudo, é preciso ter muita consciência que toda redução do número de alunos por turma traduz-se num aumento de custos da educação, pois é necessário envolver mais professores. Obviamente, o tamanho das turmas dos alunos deve ser relativizada à luz de outros fatores, como o recurso mais generalizado a professores auxiliares qualificados. [...]. (Tardif e Lessard, 2014, p. 131).

Foi identificado ainda, esse problema de turmas numerosas e mesmo o tempo de duração de uma aula sendo de 1 hora na escola pesquisada, não é possível resolver questões pontuais dos educandos abordando sua individualidade. Contudo, por se tratar de uma escola pública que recebe um grande contingente de alunos por turno, a redução dessa quantidade visando a qualidade e individualidade do ensino seria algo utópico quando analisamos o contexto político e econômico.

O fator quantidade de alunos por turma/classe envolve o contexto político e econômico, pois turmas menores provocam o aumento dos custos educacionais, o que vai além das possibilidades do docente, e ao mesmo tempo, exige uma maior habilidade desse profissional em lidar com essas situações adversas. Por outro lado, com turmas menores, o mercado de trabalho necessita incorporar novos docentes para atuação em sala de aula, devido a carga horária limite de cada docente, aumentando assim o quadro de vagas para os profissionais que estão à disposição no mercado de trabalho.

O reconhecimento do trabalho docente diante das demandas atuais é um elemento essencial ao exercício da prática docente. Porém, a realidade, em especial nas instituições públicas de ensino, é da falta de valorização do trabalho realizado pelos professores, resultando na falta de prestígio da profissão, no qual os professores

têm suas práticas questionadas e seu trabalho é pouco reconhecido diante de muitas esferas da sociedade (Castellar, 2019). Contudo, é inerente observar que a profissão docente é responsável por formar todas as outras profissões, sendo considerada essencial para o desenvolvimento humano.

De acordo com Kaercher (2003, p. 49) “nosso desafio é buscar soluções para os problemas que enfrentamos na educação, na sala de aula, na escola.” Contudo, de modo geral, o professor de Geografia deve buscar trabalhar com a realidade no qual a escola encontra-se inserida e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de reflexões acerca da sua prática docente, e não apenas deixando-se limitar pelo jargão de que os desafios são maiores que as oportunidades em seu trabalho escolar.

Oportunidades da Prática Docente em Geografia

Cada sociedade precisa cuidar da sua prática educativa, da formação de seres humanos para desenvolver novas habilidades e a exercer a cidadania. Essa prática é vinculada ao processo educativo, assim Libâneo (1990, p. 17) defende que, “não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade”. A prática educativa [...] é o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social [...]”. Esse meio social, citado por Libâneo, é constantemente alterado pelos reflexos da prática educativa humana em função de suas necessidades individuais e coletivas.

Nesse sentido, como cuidar da prática docente do professor de Geografia pensando no viés das oportunidades que este profissional possa desenvolver? Como desenvolver uma boa prática docente para que esses conteúdos promovam a diferença na vida dos estudantes?

O professor de Geografia deve buscar alinhar sua prática ao que os estudantes possuem em sua bagagem de conhecimento. Assim, desprende-se na (re)produção da nova Geografia nas salas de aula, o professor passa a ser visto como um construtor do conhecimento, não apenas um transmissor de informações,

valorizando assim, a atividade de pesquisa que é desenvolvida nas atividades acadêmicas. Assim, ao se falar desse profissional “[...] reflexivo e pesquisador, focamos na sua construção identitária, compreendendo que a atividade docente não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construída na prática dos sujeitos / professores historicamente situados. (Springer; Araújo Junior.; Ferretti, 2016, p. 91).”

A Geografia, como campo do conhecimento que permeia várias dimensões da sociedade, na busca de compreender as relações entre homem e o meio, exige do professor uma ampliação do seu conhecimento, por meio da busca de novas informações, novas referências no campo da ciência e, ao mesmo tempo, que este profissional possa formar suas próprias referências para a compreensão e visão do mundo, para que o estudante possa construir seu próprio quadro de referências que o auxiliem na compreensão do mundo no qual está inserido e ajuda a construir. (Cavalcanti, 2012).

Nesse aspecto é importante considerar que “o objeto de trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.” (Tardif, 2020, p. 16). Pessoas que possuem sentimentos, emoções, personalidades, culturas distintas, e mesmo cercado por um grupo social, o profissional docente necessita compreender cada indivíduo em sua individualidade, e assim, “[...] pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem.” (Tardif, 2020, p. 16). Nesse aspecto, Castellar (2019, p. 4) defende que “[...] é importante entender que cada estudante tem sua maneira de aprender, sendo para isso, necessário planejar as metodologias de acordo com a faixa etária e os contextos culturais.”

Trabalhar com a individualidade do estudante para que ele se sinta um ser ativo é um dos mecanismos para se atingir os objetivos da aula e manter uma boa interação social, além de oportunizar novos aprendizados, visto que o aprendizado é o objetivo principal do processo de ensino. Para isso, é necessário compreender que

algumas transformações precisam ocorrer na formação profissional e na escola. Primeiro, destacam-se as metodologias de ensino e a aprendizagem baseadas na memorização. Em segundo lugar, a introdução de diferentes linguagens na construção dos conceitos com a finalidade de torná-la atrativa, “[...] torná-la atrativa, dinâmica, instigante, baseada em uma aprendizagem heurística e significativa.” (Guerrero, 2019, p. 116).

A prática docente precisa dialogar com as transformações que a sociedade vivencia constantemente, buscando se adequar às novas situações que organizam o cotidiano da vida em sociedade. Esta prática deve voltar-se para o exercício da cidadania visando a construção de competências e habilidades necessárias para a preparação do alunado ao mercado de trabalho (Silva, 2019).

O professor como mediador do processo de ensino aprendizagem pode se comprometer junto aos seus alunos a levá-los a imersão dos conteúdos aprendidos em sala de aula à uma práxis educativa de modo que seus discentes consigam atribuir significado ao que fora aprendido em sala de aula, oportunizando assim, o processo de aprendizagem e reconfigurando a prática docente. De acordo com Kaercher (2003), é necessário articular os conteúdos trabalhados em sala de aula pela Geografia com a realidade que esse aluno está vivenciando no seu cotidiano, como forma de relacioná-los aos problemas socioespaciais. Assim,

A miséria é um fenômeno sociológico, econômico e espacial, sem dúvida. A favela, a criança de rua, o rio poluído, as queimadas são elementos da paisagem. Precisamos falar deles em nossas aulas, mas não só no intuito de descrevê-los! Ver suas causas para que possamos construir com nossos alunos “alternativas” a esse projeto de sociedade que aí está (Kaercher, 2003, p. 30)

Nesse sentido, articular os conteúdos para que façam sentido à vivência dos educandos, para que estes desenvolvam uma visão organizada de mundo, ao invés de uma visão simplificada sem conflitos e estática, e que ajude a despertar o senso crítico para

desenvolver sua cidadania contribuindo para um mundo melhor, mais igualitário, menos injusto. “Propor desafios, propor perguntas dá muito mais trabalho e não agrada aos alunos. Mas é uma trilha a seguir [...]” (Kaercher, 2003, p. 55). Para o autor, é necessário provocar os alunos, instigar a curiosidade, a imaginação, na busca de sujeitos que construam a sua própria história.

Deste modo, considera-se que a Geografia Escolar na atualidade “[...] necessita promover avanços em relação aos conteúdos ensinados, em relação às concepções em torno da ciência geográfica e de seus conceitos, em relação às metodologias de ensino da disciplina e em relação à aprendizagem [...]” (Souza, 2011, p. 59). Essas considerações trazidas pelo autor tencionam sobre a necessidade de a Geografia Escolar acompanhar as múltiplas relações existentes na sociedade contemporânea, e o professor, em seu exercício, necessita estabelecer esse diálogo.

Em sua prática docente, é oportuno que o professor consiga acompanhar as transformações vivenciadas no mundo contemporâneo para abordá-las em sala de aula com seus alunos e, ao mesmo tempo, trazer os conhecimentos científicos, através dos saberes epistemológicos adotados, proporcionando uma teorização do conhecimento geográfico que perpassa pela prática vivenciada através realidade de vida de seus estudantes.

Considerações Finais

Considera-se que o mundo contemporâneo se encontra em profundas transformações, impostas pela sociedade global, que acarretam consequências diretas para o ambiente escolar, docentes e discentes, provocando alterações no processo de ensino e nas distintas formas de aprendizagens. A Geografia, por sua vez, necessita acompanhar essa conjuntura na tentativa de explicar a realidade e transformar os pensamentos, cabe ao professor, repensar sua prática, seus aspectos formativos para encarar os possíveis desafios que irá encontrar na práxis educativa.

Na Educação Básica, especialmente nas escolas públicas, os professores enfrentam inúmeros desafios, desde a infraestrutura dos espaços escolares até deficiências em seu processo de formação inicial e continuada, fator que interfere em sua prática em sala de aula. No entanto, existem perspectivas para que tais dificuldades não interfiram no processo de ensino e aprendizagem, como o uso de metodologias que despertem e prendam a atenção dos educandos, que os envolvam nas práticas que estão sendo trabalhadas em sala de aula, e o professor considerado como o mediador do processo de ensino possui um arcabouço de estratégias por sua experiência no contexto escolar.

As perguntas lançadas no decorrer dessa discussão teórica embasam e permitem a reflexão quanto à prática docente. A Geografia, por sua vez, traz um arcabouço teórico, metodológico e epistemológico capaz de apresentar respostas à inúmeras perguntas do mundo contemporâneo na tentativa de construção do conhecimento, no entanto, não existem receitas mágicas para o saber docente ocorrer de forma eficaz, livrando-se dos desafios e obstáculos. Cabe ao professor de Geografia articular seus saberes didático-pedagógicos, saberes geográficos e permitir-se mediar os conteúdos pela visão que o aluno possui de mundo, integrando os conteúdos acadêmicos com as práticas escolares.

Referências

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

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. In: **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 70. p. 9-30, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_artte

xt&pid=S0718-34022018000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>.

Acesso em jan. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia.

Signos Geográficos, Goiânia, v. 1, 2019. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>>. Acesso em: jan. 2025.

CASTELLAR, Sonia. A Psicologia Genética e a Aprendizagem no Ensino de Geografia. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Base Teórico-Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: E.V., 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar a Pensar pela Geografia como Meta da Atuação Docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia. In: RICHTER, Denis; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline. (Orgs.). **Percursos Teórico-Metodológicos e Práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da Teoria da Atividade para a Formação Continuada de Professores de Geografia. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2019.

KAERCHER, Nestor André. Estudos Sociais: reflexões, conflitos e desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na Sala de Aula**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. A relação da geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**. v. 16, n. 3, p. 107–122, set/dez, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/issue/view/460/showToc>.

Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Ensino de Geografia e algumas reflexões acerca da prática docente na educação básica. In: SCABELLO, Andrea Lourdes Monteiro (Org.). **Geografia em Debate**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 351 – 370.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e. Ensino de Geografia e Transformações na Educação básica: o que pode melhorar? In: SANTOS, Francílio de Amorim dos; SCHUTZ (Orgs.). **Educação Escolar: diálogos e aplicações**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 279-298.

SOUZA, Vanilton, Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia - EDUGEO**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan-jun, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/eea30a94-9fca-4336-93bf-7240f5b97d43>. Acesso em: jan. 2025.

SPRINGER, Kalina Salaib; ARAUJO JR., Aloysio Marthins de; FERRETTI, Orlando Ednei. O estágio supervisionado na formação de licenciados em geografia na UFSC: compartilhando experiências. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016, p. 85-103.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr., n. 13, 2020. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413->

24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: jan. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VESENTINI, José William. Educação e Ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na Sala de Aula**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2021.

Capítulo 6

O uso de áreas verdes urbanas como instrumento pedagógico para o ensino de geografia: sensibilização para a importância ambiental do cerrado

Juanice Pereira Santos Silva
Maria Solange Melo de Sousa

Introdução

A realização de prática de campo no ensino de geografia em áreas verdes urbanas integradas à paisagem da cidade, pode ser uma opção para o estudo do Bioma Cerrado é uma oportunidade de apropriação dos espaços de significado para os estudantes e comunidade, na construção de saberes em Geografia no contexto da cidade Gama, Região Administrativa do Distrito Federal.

As práticas de campo no ensino de geografia são importantes para a compreensão espacial, da sociedade e do meio ambiente ao qual os sujeitos estão inseridos. Segundo Silva; Farias e Leite (2019, p. 32) é “um método de ensino pautado pela imersão na realidade como meio de descobertas”, proporcionando diferentes leituras e estimulando os estudantes a pensarem sobre a realidade da cidade em que vivem. É uma oportunidade de aprendizagem cotidiana que, de certa forma, estimula a reflexão sobre a importância da preservação do patrimônio ambiental analisado, consolidando vínculos afetivos e simbólicos do local de vivência desses estudantes.

O estudo é um recorte de uma ação que foi realizada no ano de 2023 com estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e da comunidade do Gama. O trabalho abordou o estudo

do relevo e demais componentes físicos naturais e a relação antrópica. Na prática pedagógica, utilizou-se materiais didáticos tecnológicos como Maquete 3D, Google Earth, Datashow, como subsídio para as aulas de Geografia.

A ação antrópica positiva pode gerar impactos que beneficiam o homem e o meio ambiente. No entanto, a relação negativa da intervenção humana, pode comprometer e trazer consequências prejudiciais à natureza e ao próprio homem, principalmente, se a sociedade desconhece a diversidade ambiental do local onde se vive. Neste viés, é importante estar ciente dos efeitos dessas intervenções para promover a sensibilização, ações preventivas e socioambientais educativas junto à comunidade.

Em meio à crescente urbanização da cidade de Gama-DF e a conseqüente redução das áreas verdes na estrutura urbana, inserida especialmente no bioma Cerrado, se levanta a seguinte questão: Como a apropriação das áreas verdes urbanas para o ensino de geografia pode influenciar na percepção ambiental dos moradores e estudantes da cidade a respeito do Cerrado e sua importância enquanto segundo maior bioma brasileiro?

Para responder à questão problematizadora, têm-se por objetivos: analisar como os moradores do Gama percebem o bioma Cerrado; identificar como o ensino de Geografia pode contribuir na conscientização da comunidade para importância das áreas verdes urbanas daquela Região Administrativa; e, por fim, propor à escola ações educativas no Jardim Frutos do Cerrado, que foi implantado na área verde urbana, em 2023, como metodologia interdisciplinar de ensino.

O interesse pela temática se justifica por considerar que a apropriação das áreas verdes urbanas como espaço de estudo é relevante para o ensino de Geografia, pois esses locais fazem parte do cotidiano dos estudantes. Dessa forma, a interação direta com esse ambiente permite que os alunos percebam a dinâmica do espaço, a sua transformação ao longo do tempo e o impacto da ação antrópica. Além disso, com a prática docente, é possível relacionar

os conceitos geográficos aplicados à realidade empírica, favorecendo assim o desenvolvimento da aprendizagem.

A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem qualitativa, a partir da análise dos questionários. Como mencionado anteriormente, o trabalho é resultado da experiência realizada na ação pedagógica desenvolvida no ano de 2023. Para a fundamentação teórica da pesquisa, utilizou-se os autores Melazo (2005), Tuan (1980), Lakatos; Marconi (2008), Del Rio (1996).

O estudo estrutura-se em quatro etapas: A primeira, apresenta-se um recorte espacial da cidade em que a pesquisa se desenvolveu, a segunda parte trata da percepção que os moradores da RA têm relação ao bioma Cerrado; na terceira, procura-se identificar a importância do trabalho de campo nas áreas verdes urbanas para o ensino de Geografia; a quarta parte do texto, apresenta as proposições de consolidação do Jardim Frutos do Cerrado na área verde urbana como provável solução para o alagamento e para a redução do efeito da seca na região, idealizado em na ação pedagógica. E por fim, as considerações finais.

O recorte espacial do lugar da pesquisa

Fazendo um recorte espacial do lugar em que a pesquisa foi realizada, descreve-se o Gama, como uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal, fundada em 12 de outubro de 1960, que teve o seu plano urbanístico originalmente dividido em cinco setores: Norte, Sul, Leste, Oeste e Central. Além destes setores, fazem parte da sua composição os Setores Itamaracá, de Indústria e de Múltiplas atividades, a Vila DVO; a Ponte Alta (de Cima e de Baixo) e Engenho das Lages, que abrange tanto áreas urbanas quanto rurais. A população urbana e rural do Gama totaliza 137.331 pessoas, segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD (2021). É uma população considerada significativa, que desempenha um papel importante no contexto urbano e ambiental da cidade.

De acordo com o Instituto Chico Mendes - ICMBIO¹, o Cerrado é uma das regiões de maior biodiversidade do mundo, com mais de 6 mil espécies de plantas nativas, 800 espécies de aves, 200 espécies de mamíferos, 180 de répteis, 150 anfíbios e 1.200 espécies de peixes que nadam pelas três maiores bacias hidrográficas do continente, cujas nascentes situadas no bioma elevam o potencial aquífero da área e desempenham um papel fundamental na biodiversidade global e na sustentabilidade hídrica da região. No entanto, na RA do Gama, o Cerrado enfrenta desafios e ameaças, como o avanço do desmatamento, a ocupação por grilagem de terras, as queimadas criminosas em áreas dos Parques e Reserva Biológica, dentre outros fatores que apresentam riscos à biodiversidade e recursos hídricos. De acordo com Melazo (2005, p. 45):

Nessa perspectiva, os ecossistemas naturais presentes nos limites urbanos são afetados de acordo com o sentido, a organização, o progresso e a expansão que cada cidade assume. As pressões e as imposições exercidas pelo sistema econômico que vivemos e as suas consequências perversas são presenciadas e sentidas.

Diante do exposto, é importante que a comunidade compreenda a dinâmica urbana do Gama e a significativa redução das áreas verdes urbanas, nesses espaços. Segundo Loboda e De Angelis (2005, p. 125), os espaços urbanos, são “representados hoje pelos parques, praças, jardins públicos e arborização de acompanhamento viário”. A preocupação com a preservação ambiental é necessária e a participação dos moradores deve ser focada, com vista a promover o crescimento sustentável uma vez que o bioma Cerrado abrange toda a região. Sua preservação é essencial para o bem-estar da comunidade local e de todo o país, considerando que o ambiente em que se vive exerce influência na vida das pessoas.

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/cerrado>. Acesso em 01 nov./2024.

Figura 1 – Localização da RA – Gama-DF (Centro em vermelho)



Fonte: a autora, 2023

Logo, o estudo tem como propósito discorrer sobre os resultados da análise do questionário aplicado às pessoas da comunidade da Região Administrativa do Gama-DF que analisa a percepção dos moradores sobre o Cerrado. Os dados foram coletados pelos estudantes da escola pública e participantes do grupo *tema interação da sociedade local com o Cerrado*, em campo. O questionário foi elaborado em sala de aula pelos alunos e pela professora-pesquisadora e professor regente da turma. Após recolher os formulários respondidos pelos participantes da pesquisa, os resultados foram discutidos durante as aulas. Os questionários foram aplicados junto a sessenta pessoas que transitavam nas áreas verdes urbanas no período da ação pedagógica, escolhidos de forma aleatória, que tivessem disponibilidade e vontade de participar da pesquisa.

A percepção ambiental dos moradores em relação ao Cerrado

Ao exercitar os estudantes a mobilizar saberes publicamente a partir da reflexão dos problemas ambientais, ouvir o

posicionamento dos demais atores da sociedade no contexto a respeito dessa temática, certamente formará cidadãos engajados, conscientes de sua responsabilidade socioambiental tanto a nível global como local. Tuan (1980) considera que a combinação de prazer estético e curiosidade científica, aprofunda o envolvimento pelo objeto de estudo.

Dentro desta proposição, entender a percepção ambiental dos moradores em relação ao Cerrado poderá mudar estratégias adotadas pela escola e impactar de forma positiva no meio social. Melazo (2005 p.49) argumenta que:

A percepção apresenta-se como um processo ativo da mente juntamente com os sentidos, ou seja, há uma contribuição da inteligência no processo perceptivo, que é motivada pelos valores éticos, morais, culturais, julgamento, experiências e expectativas daqueles que o percebem.

Enquanto Del Rio (1996, p. 3) define percepção “como um processo mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que se dá através de mecanismos perceptivos propriamente ditos e, principalmente, cognitivos”. Este processo resulta em diferentes representações, significados, percepções, ações e condutas.

Portanto, para compreender a percepção ambiental dos moradores em relação ao Cerrado e ao valor que eles atribuem às áreas verdes urbanas da cidade, aplicou-se um questionário com 12 perguntas incluindo questões abertas e fechadas aos participantes, para avaliar: **1)** As diferentes leituras na percepção ambiental da atual realidade da área verde; **2)** O conhecimento sobre o Cerrado; e **3)** Atitudes em relação à conservação e preservação dessas áreas. Delimitou-se uma amostragem de 60 pessoas da comunidade local, elas foram abordadas por estudantes do 6º Ano, nas áreas verdes urbanas da cidade.

De acordo com a metodologia qualitativa, Lakatos e Marconi (2008 p. 269) inferem que “preocupar-se em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do

comportamento humano”, neste sentido, é preciso entender as diferentes percepções dos indivíduos e, para tanto, a pesquisa procurou respostas para os seguintes questionamentos junto aos entrevistados:

§ O perfil etário: **A)** se a idade era abaixo de 40 anos;

§ Nível de escolaridade; **B)** se era até o ensino médio completo;

§ Percepção Ambiental: **C)** se conhecia o bioma Cerrado; **D)** se considerava o bioma Cerrado importante para a cidade de Gama-DF; **E)** se conhecia alguma espécie de árvore frutífera do Cerrado; e **F)** se acreditava que a preservação das áreas verdes urbanas era importante para a cidade.

§ Em relação à apropriação das Áreas Verdes, perguntou-se: **G)** se o entrevistado tinha o hábito de visitar ou realizar diferentes tipos de atividade nas áreas verdes urbanas na cidade e **H)** se ele acreditava que, dependendo da atividade realizada na área verde, ela poderia gerar algum tipo de impacto ambiental.

§ Quanto ao ensino de Geografia, questionou-se: **I)** você acredita que as áreas verdes urbanas podem ser usadas para o ensino de geografia? **J)** Você considera ser melhor construir quiosques nas áreas verdes urbanas ou implementá-las para o ensino de geografia como plantios de vegetação do Cerrado?

§ As perguntas abertas foram: **K)** Você considera que a apropriação das áreas verdes urbanas para o ensino de geografia pode influenciar na percepção ambiental dos moradores a respeito do Cerrado? **L)** Podemos contar com o seu voluntariado para manter o jardim de frutíferas do Cerrado, orientado às pessoas a não descartar lixo nesses locais e ajudar a abastecer com água as garrafas pets instaladas nas mudas no período de estação seca?

Como mencionado anteriormente, os estudantes do grupo *tema interação da sociedade local com o Cerrado*, responsáveis por este procedimento, abordaram as pessoas, após a confirmação de serem moradores do Gama, e os convidavam a participar da pesquisa. Os dados coletados foram analisados e interpretados pela pesquisadora e, na sequência, discutidos com os estudantes.

As considerações relacionadas à forma como as pessoas percebem o Cerrado e se relacionam com as áreas verdes urbanas, foram organizadas no quadro estruturado com indicação da pergunta em ordem alfabética, do espaço para registrar a quantidade de resposta **SIM**, na sequência do espaço para registrar a quantidade de resposta **NÃO**, seguido de outro espaço para registrar a quantidade de resposta **NÃO RESPONDERAM**. Sendo a quantidade equivalente à porcentagem. O quadro está indicado na Figura 2.

Figura 2 – Quantitativo das respostas dos 60 sujeitos às 12 perguntas do questionário

Perguntas	Resposta SIM	Resposta NÃO	NÃO RESPONDERAM
A	29 ≈ 48%	12 ≈ 20 %	20 ≈ 32%
B	16 ≈ 27%	25 ≈ 42%	19 ≈ 31%
C	16 ≈ 27%	38 ≈ 63%	6 ≈ 10%
D	23 ≈ 38%	23 ≈ 38%	14 ≈ 24%
E	40 ≈ 66%	2 ≈ 4%	18 ≈ 30%
F	17 ≈ 28%	9 ≈ 15%	34 ≈ 57%
G	16 ≈ 27%	21 ≈ 35%	23 ≈ 38%
H	32 ≈ 53%	11 ≈ 18%	17 ≈ 29%
I	29 ≈ 48%	13 ≈ 22%	18 ≈ 30%
J	19 ≈ 32%	30 ≈ 50%	11 ≈ 18%
K	28 ≈ 47%	20 ≈ 33%	12 ≈ 20%
L	45 ≈ 75%	12 ≈ 20%	3 ≈ 5%

Fonte: Organização dos autores, 2024

As informações coletadas no estudo apresentam os resultados dos hábitos, das atitudes e dos pensamentos que avaliam a percepção ambiental dos entrevistados no ato da atividade realizada com os estudantes, antes da conclusão da investigação e da implantação do jardim. Em momento posterior, após a intervenção pedagógica e a conclusão da pesquisa, os resultados contendo os dados comparativos serão apresentados na tese da pesquisadora.

Analisou-se o questionário e os dados empíricos, a partir das quatro indicações de perguntas a serem consideradas: perfil; percepção ambiental; apropriação das áreas verdes. Quanto à primeira questão, 48% dos sujeitos que concordaram em participar da pesquisa, na sua maioria, estão na faixa etária abaixo de quarenta anos e [...] e, quanto ao nível de escolaridade, 42% não tinha concluído o ensino médio [...] e 31% não quiseram responder. [...] Logo, apenas 27% confirmaram ter concluído o ensino médio.

Mais da metade dos sujeitos entrevistados, equivalente a 63%, responderam não conhecer o Cerrado e não saber que o Gama se insere na região desse bioma, enquanto 27% dos respondentes afirmaram que **SIM**, conheciam as características físicas da Região Administrativa em que moravam outros 10% não responderam. Quanto ao questionamento dos que consideravam a importância do Cerrado para a cidade, evidenciou-se dúvidas, pois o quantitativo de pessoas que responderam **SIM** e **NÃO**, foi o mesmo percentual, isto é 38%, enquanto 24% não responderam à questão, parafraseando Melazo (2005 p. 49), “cada indivíduo percebe, reage e responde diferentemente frente às ações sobre o meio”.

Ao perguntar se os sujeitos conheciam alguma espécie de frutíferas do Cerrado, o resultado surpreende, pois, a maioria afirmou conhecer 66%, apenas 4% responderam que não conheciam e 30% se abstiveram de responder. A resposta pode estar associada aos meios de comunicação que difundem informações gastronômicas de sabores do Cerrado e o acesso a estas informações pode ter contribuído para o resultado.

Em relação ao questionamento **F**, a resposta assusta, menos da metade dos sujeitos, 28% afirmaram que a preservação das áreas verdes urbanas é importante para a cidade, 15% responderam que **NÃO**. Tal posicionamento pode levar a entender que a visão dos sujeitos sobre o Cerrado se relaciona com o baixo nível de conhecimento e interesse pelo tema, considerando que 57% dos participantes não responderam à pergunta. Nessa linha de raciocínio, Melazo (2005 p. 48) destaca que “As diferentes percepções do mundo estão relacionadas às diferentes

personalidades, à idade, às experiências, aos aspectos socioambientais e à educação [...]”.

Quanto ao uso e apropriação das áreas verdes urbanas da cidade para diferentes atividades, 35% dos sujeitos responderam não ter o hábito de visitar ou utilizá-las com frequência e 27% responderam que **SIM** e 38% não responderam. Desta forma, constata-se o pouco valor atribuído a esses espaços por parte dos moradores.

Porém, 53% dos respondentes têm preocupação ambiental quanto ao uso desses espaços, dependendo da atividade realizada, 18% não se preocupa e 29% não responderam. Melazo (2005 p. 48) destaca que “O ambiente natural assim como os ambientes construídos são percebidos de acordo com os valores e as experiências individuais dos homens onde são atribuídos valores e significados em um determinado grau de importância em suas vidas”.

No que diz respeito ao uso das áreas verdes para o ensino de Geografia, 48% dos sujeitos responderam sim, que as áreas verdes urbanas são espaços apropriados para o ensino de Geografia, 22% não concordam e 30% não quiseram ou não souberam responder. O resultado pode ser considerado positivo para a educação geográfica. No entanto, vale destacar que 32% dos sujeitos que responderam ao questionário, disseram ser melhor construir quiosques nas áreas verdes urbanas da cidade, 18% não responderam, mas, 50% acreditam que a inserção desses estabelecimentos nas áreas verdes impacta negativamente no ambiente natural da cidade, e que a preocupação não deveria ser só econômica, deve estar ligada também à qualidade ambiental, com o objetivo de amenizar os impactos da crescente urbanização desordenada.

Os resultados das perguntas abertas trouxeram a subjetividade dos sujeitos em suas respostas. A maioria, aproximadamente, 47% afirmaram considerar que a apropriação das áreas verdes urbanas usadas no ensino de geografia influencia a percepção ambiental dos moradores sobre o Cerrado, 33% responderam que não influencia e 20% não responderam ao questionamento. Segundo os estudantes, os moradores se mostraram impressionados e informaram nunca ter visto estudantes em aulas fora da escola. Interessados, alguns

declararam aprovação e entusiasmo à atividade. É importante destacar que as respostas ou manifestações são, portanto, resultado das percepções, dos valores e das expectativas que cada morador atribui ao seu lugar de vivência.

Figura 3 – Participação da comunidade na ação



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

E por fim, 75% dos sujeitos responderam afirmativamente, quando interrogados se poderíamos contar com o seu voluntariado para ajudar a manter o jardim de frutíferas do Cerrado, como não descartar lixo, a abastecer com água as garrafas pets instaladas nas mudas no período de estação seca, apenas 20% responderam que **NÃO** e 5% não responderam.

De acordo com Tuan (1980, p. 14) “não somente as atitudes para com o meio diferem, mas difere a capacidade real dos sentidos”. Logo, é importante ressaltar que cada pessoa atribui aos

lugares, valores distintos, sejam eles ecológicos, econômicos ou estéticos, portanto, é difícil avaliar.

As ações educativas desenvolvidas em pesquisas acadêmicas, utilizando o conteúdo do currículo escolar da educação básica em lugares públicos, como as áreas verdes urbanas, são importantes para potencializar a aprendizagem e para construir conhecimentos significativos junto aos escolares e a comunidade.

A importância do trabalho de campo em áreas verdes urbanas para o ensino de Geografia

O ambiente exerce influência na vida das pessoas e, as áreas verdes das cidades são paisagens carregadas de simbolismo e significados nas mais diversas dimensões sociais, culturais e afetivas e podem impactar positivamente no emocional das pessoas. Considerando as palavras de Andrade (2001, p. 27), na qual ele afirma que: “as atividades intensas e aceleradas das cidades geram elevados índices de estresse e irritabilidade” às pessoas, e as áreas verdes podem trazer a tranquilidade e a segurança da vida campestre.

Figura 4 – Ação de plantação de árvores frutíferas do Cerrado



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

De acordo com Rodrigues Moreira e Silva (2012, p. 242), “As cidades precisam dessas áreas para amenizar os impactos decorrentes do acelerado crescimento urbano”, com isso, as áreas verdes são relevantes para o “equilíbrio ambiental, em virtude de suas consequências benéficas para o microclima e para o conforto térmico, acústico e visual”, (*ibidem*, p. 242).

Figura 5 – Realização da ação pedagógica



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Nesta concepção, a apropriação dessas áreas pela escola para o ensino de geografia poderá incentivar a sociedade, que compartilha este mesmo ambiente para conservá-las, tendo como resultado a melhoria da qualidade de vida e construção de novos conhecimentos. Tendo em vista, que a escola faz parte da cidade e da sociedade em uma relação intrínseca e entendendo que a aprendizagem dos indivíduos se constrói em espaços externos e internos da sala de aula.

Figura 6 – Convite à comunidade para participar da ação



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Diante do exposto, se o ensino de geografia fizer parte do cotidiano dos estudantes, em diálogo com a sociedade e com outras ciências escolares, é possível proporcionar a compreensão crítica da dinâmica do lugar ao global. Esta experiência mobiliza os estudantes a se compreender como sujeito histórico e participante do processo de transformação social, repensando os conteúdos geográficos. Nesta perspectiva, Silva (2019, p. 3052) argumenta que:

as temáticas da geografia, vistas de forma segmentada em sala de aula, vão criando diálogos fomentados pela curiosidade e visão de mundo dos estudantes e pela mediação do professor durante a pesquisa pré campo e na prática, aproximando os conteúdos disciplinares à realidade cotidiana de modo que o estudo da geografia se desenvolva dentro e fora da sala de aula.

Dessa maneira, a integração das áreas verdes no ensino de geografia é uma possibilidade de influenciar positivamente a percepção ambiental das pessoas em relação ao Cerrado, como sujeitos sociais, como estudantes e como investigadores.

Consolidação do Jardim Frutos do Cerrado na área verde urbana como provável solução para o alagamento e para a redução do efeito da seca na região

O resultado é que na área a absorção de água da chuva é real. A biodiversidade está se restabelecendo com o crescimento das árvores e a preocupação da comunidade com a preservação do cerrado. Com essa ação voluntária pela comunidade, tem-se conseguido que 150 mudas do cerrado atingissem altura suficiente para modificar o microclima e assim já se percebe que minimizou o efeito do calor. Espera-se que as árvores atinjam maior porte de copa para melhorar a condição do microclima local. A Figura 7 mostra a divulgação do projeto pela autora.

Figura 7 – Divulgação do projeto



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Figura 8 – Resultado da ação pedagógica



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Para além da redução dos alagamentos nas vias públicas, o local se estabeleceu para ações de conscientização ambiental e prevenção de alagamentos em áreas urbanas. A partir do exposto, entende-se que o uso do espaço e os diálogos realizados em espaços internos e externos à escola, podem oportunizar novas aprendizagens e novas formas de visão de mundo. Portanto, é uma estratégia potente de novas possibilidades educativas. Figura 8 mostra como ficou a paisagem do parque após a realização da ação.

Considerações finais

O estudo possibilitou compreender a percepção ambiental dos moradores da RA do Gama em relação ao bioma Cerrado. O trabalho foi importante para a educação geográfica, por ser necessário desenvolver com os estudantes as habilidades de análise socioambiental, apropriando-se do espaço de vivência por meio de ações cidadãs. Dessa maneira, é possível que os alunos percebam as mudanças que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, desenvolvam a construção do conhecimento geográfico.

A integração da investigação do ensino de geografia no ambiente urbano nas áreas verdes, favorece a sensibilização ambiental e a formação cidadã dos estudantes, em uma dimensão de sujeito consciente e ativo agente de transformações desses ambientes naturais. Os jardins, localizados nas áreas verdes urbanas, oferecem oportunidades para vivências práticas e conexões com a natureza e permitem que os estudantes percebam as condições ambientais dessas áreas, desenvolvendo uma compreensão mais aprofundada do meio ambiente.

O estudo buscou promover uma mudança de paradigma no ambiente social dos estudantes e dos sujeitos, moradores da cidade do Gama. A abordagem socioambiental é fundamental para compreender como as atitudes, julgamentos e valorização podem impedir ou acelerar o desenvolvimento urbano sustentável. Dessa maneira, é possível conhecer e valorizar a biodiversidade da região, promover a sustentabilidade da cidade, favorecer o equilíbrio ecológico, o bem-estar social e a qualidade de vida no meio urbano, além de ser oportuno para delinear estratégias de conservação e ações educativas a serem desenvolvidas nas áreas verdes desses locais, por meio da educação geográfica.

Referências

- ANDRADE, R. V. O processo de produção dos parques e bosques públicos de Curitiba-PR. Dissertação (Mestrado em Geografia). **Setor de Ciências da Terra**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- DEL RIO, V. Cidade da mente, cidade real, percepção e revitalização da área portuária do Rio de Janeiro. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. (Org.). **Percepção ambiental: a experiência Brasileira**. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade Federal de São Carlos, 1996, p. 3-22.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOBODA, C. R; DE ANGELIS B. L. D. Áreas verdes públicas urbanas: conceitos, usos e funções. **Revista Ambiência**. Guarapuava, PR. v.1 n.1 p.125-139 jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/view/157> . Acesso em: 28 jan. 2024.
- MELAZO, G. C. Uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas - Uberlândia**, Ano VI, n. 6, p. 45-51, 2005.
- PDAD. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. 2021 Disponível em: <https://pdad2021.ipe.df.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- RODRIGUES MOREIRA, J. de F.; DA SILVA, C. A. Paisagem urbana e áreas verdes: contexto dos parques urbanos de Goiânia. **Boletim Goiano de Geografia**, 2012. 32(2), p. 239-254. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337127362014>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- SILVA, Alcineia de S.; FARIAS, Ricardo C. de; LEITE, Cristina M. C. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 1, jan-jun, 2019. p. 31-45.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

SILVA, A. M. de S. Geografando: temáticas e possibilidades para o ensino de geografia nos parques urbanos. **14º EPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3134>. Acesso em: 21 jan. 2024.

Capítulo 7

Alfabetização e letramento geográfico: os novos letramentos para a aprendizagem significativa

Jhonatas Silva Ferreira

Introdução

A educação geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no espaço que ocupam e na sociedade em que vivem. A compreensão geográfica do mundo possibilita que os alunos desenvolvam habilidades para ler e interpretar o espaço, compreender a dinâmica dos fenômenos naturais e sociais e construir uma visão crítica sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente. No entanto, no contexto do ensino brasileiro, o desenvolvimento dessas competências ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação específica para professores, a ausência de materiais didáticos apropriados e a carência de metodologias que privilegiem uma aprendizagem significativa e crítica.

O conceito de alfabetização geográfica, nesse contexto, refere-se às habilidades iniciais que os alunos desenvolvem para ler, interpretar e representar o espaço geográfico, como a compreensão de noções básicas de localização, orientação e uso de mapas. Por outro lado, o letramento geográfico expande essa competência ao propor uma abordagem mais aprofundada e crítica, em que os alunos possam entender o espaço em suas múltiplas dimensões e interações. O letramento, portanto, não apenas os capacita para a leitura do mundo, mas também para o questionamento e

compreensão das relações complexas e, muitas vezes, desiguais que caracterizam a sociedade e a organização espacial.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o impacto dos novos letramentos digitais na alfabetização e letramento geográfico, destacando como essas abordagens contribuem para a promoção de uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos temos: identificar os conceitos de alfabetização e letramento geográfico no contexto dos novos letramentos e seu papel na formação crítica dos estudantes; explorar como as tecnologias digitais e metodologias ativas influenciam o desenvolvimento das habilidades geográficas, promovendo a leitura e a compreensão crítica do espaço geográfico; avaliar as práticas pedagógicas que integram os novos letramentos ao ensino de Geografia, analisando como elas impactam o engajamento e a autonomia dos estudantes. O trabalho foi desenvolvido com base na pesquisa bibliográfica ao consultar a literatura sobre a temática e os estudos de caso.

A problemática que permeia o tema parte da dificuldade em garantir que os alunos do Ensino Fundamental desenvolvam uma compreensão geográfica que vá além da simples memorização de conteúdos e lugares aliada às tecnologias digitais. No Brasil, a alfabetização e o letramento geográfico são muitas vezes negligenciados em função de um currículo ainda muito centrado na transmissão de conhecimentos descontextualizados e na formação pouco específica de professores para uma abordagem geográfica crítica e significativa. Diante desse contexto, pergunta-se: quais são as principais barreiras e possibilidades para a construção de uma alfabetização e um letramento geográfico que permitam aos alunos interpretar e interagir criticamente com o espaço em que vivem?

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental, pautada nas contribuições de autores reconhecidos no campo da Geografia e da educação geográfica. A pesquisa bibliográfica possibilitará uma compreensão aprofundada dos conceitos de alfabetização e

letramento geográfico, enquanto a análise documental focará nos documentos oficiais de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e em artigos que abordam práticas e experiências educativas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para um estudo mais abrangente, serão consultados trabalhos de autores que discutem metodologias ativas e a formação de professores na área de Geografia.

Este trabalho está organizado em quatro seções, a saber: a primeira apresenta a metodologia; a segunda trata dos fundamentos teóricos sobre alfabetização e letramento geográfico, seguindo uma abordagem dos novos letramentos e a aprendizagem significativa em Geografia, e a terceira, a importância do ensino de Geografia para a formação cidadã a partir de metodologias dos novos Letramentos.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa e adota o método de pesquisa bibliográfica. O objetivo é construir uma compreensão aprofundada sobre a alfabetização e o letramento geográfico no contexto dos novos letramentos digitais, investigando suas contribuições para uma aprendizagem significativa. A pesquisa bibliográfica é fundamentada em fontes acadêmicas, como artigos científicos, livros, teses e dissertações, especialmente dos últimos 10 anos, período marcado pelo avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e pelo crescente interesse nas áreas de alfabetização, letramento e ensino de Geografia.

A pesquisa bibliográfica de método qualitativo é uma abordagem investigativa que se baseia na análise e interpretação de fontes bibliográficas para desenvolver um aprofundamento teórico sobre um tema específico. Segundo Severino (2017), a pesquisa bibliográfica é essencial para compilar e sistematizar conhecimentos já existentes, possibilitando uma leitura crítica que subsidia novas interpretações e construções teóricas. Esse tipo de pesquisa

qualitativa busca interpretar e compreender fenômenos de maneira contextualizada, enfatizando a relação entre as ideias e o contexto no qual se inserem, conforme defendido por Minayo (2014).

a pesquisa bibliográfica consiste na investigação e análise de obras relevantes para a compreensão de um determinado tema, possibilitando a construção de um panorama teórico embasado (Severino, 2017, p. 34).

Para a coleta de dados, foram consultadas bases de dados acadêmicos renomados, como SciELO, Google Scholar e periódicos especializados em educação e geografia. Foram utilizadas como palavras-chave: alfabetização geográfica, letramento digital, novos letramentos e aprendizagem significativa, visando a identificar estudos que abordam a integração de novas tecnologias no ensino de Geografia. A análise dos textos selecionados foi organizada em categorias, abordando temas centrais, como: alfabetização e letramento geográfico, influência das TDICs na educação geográfica e novos letramentos e aprendizagem significativa.

Lakatos e Marconi (2013) destacam que as fontes confiáveis possibilitam uma análise mais precisa e contextualizada do tema, evitando informações que possam ser tendenciosas ou incorretas. Isso é ainda mais importante no contexto da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador depende da qualidade das fontes para fundamentar suas argumentações. Minayo (2014) reforça que fontes confiáveis oferecem uma base sólida para a análise crítica, evitando o uso de informações desatualizadas ou de baixa relevância acadêmica.

O processo de análise e síntese dos dados bibliográficos seguiu uma abordagem interpretativa e crítica, destacando as principais contribuições teóricas, as metodologias utilizadas nos estudos e as lacunas e desafios apontados pela literatura. Segundo Bardin (2016, p. 21), “a análise crítica de dados bibliográficos visa identificar padrões e tendências, de modo a contribuir para uma interpretação reflexiva e contextualizada dos dados”.

A partir dessa análise, foram extraídos elementos que possibilitaram compreender de que forma os novos letramentos digitais podem enriquecer as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, promovendo uma leitura crítica e autônoma do espaço geográfico.

Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças

Ao discutirmos alfabetização e letramento, é importante compreender os fundamentos teóricos que norteiam suas práticas e o seu papel transformador na formação cidadã e no desenvolvimento pessoal e social. A alfabetização, em sua concepção mais ampla, ultrapassa o domínio das habilidades de leitura e escrita, englobando o desenvolvimento de capacidades para interpretar, comunicar-se e interagir de maneira significativa com o mundo. Para estruturar essa discussão, serão abordadas as contribuições de autores de referência na área, como Freire (1987), Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2003), entre outros, que oferecem bases teóricas essenciais para compreender os fundamentos e objetivos da alfabetização.

Paulo Freire é um dos teóricos mais influentes na área de educação e alfabetização. Suas obras enfatizam a importância da alfabetização como uma ferramenta de transformação social. Para Freire (1987), a alfabetização não deve ser reduzida ao simples ato de decodificar palavras, mas deve ser vista como um processo em que o sujeito aprende a ler e a escrever o mundo antes de ler e escrever a palavra. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) defende a educação como um ato de liberdade, e a alfabetização é um meio para que o indivíduo possa tomar consciência de sua realidade, sendo capaz de refletir criticamente sobre ela e atuar de forma transformadora.

O desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo posiciona a alfabetização como um caminho para a cidadania plena e a autonomia. Freire (1987) defende uma educação dialógica, na qual o aprendizado é um processo

interativo e colaborativo. Assim, a alfabetização deve ser vista como uma prática que prepara o sujeito para o exercício da cidadania ativa e responsável.

Ferreiro e Teberosky (1985) identificaram diferentes fases de desenvolvimento da compreensão da escrita pela criança, desde uma fase pré-silábica até uma fase alfabética, em que as crianças finalmente entendem a relação entre grafemas e fonemas. Esse processo de construção da linguagem escrita é interativo e depende de uma série de experiências, contextos e mediações. As autoras ressaltam que a alfabetização deve respeitar os estágios de desenvolvimento de cada criança, promovendo um ambiente rico em interações com o universo da leitura e escrita, onde ela possa construir o conhecimento de forma autônoma e reflexiva.

Soares (2003) diferencia alfabetização de letramento: enquanto considera a alfabetização como domínio técnico e mecânico do sistema de escrita, o letramento está relacionado ao uso social da leitura e da escrita. Em sua obra *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2003) argumenta que a alfabetização sozinha não é suficiente para que o indivíduo se torne um sujeito letrado; é preciso que ele compreenda o valor social da leitura e da escrita em seu cotidiano. A autora enfatiza que os processos de alfabetização e letramento devem ser integrados, uma vez que o aluno não deve apenas aprender a decodificar palavras, mas também a compreender e a utilizar a linguagem escrita em práticas sociais concretas. Segundo Soares (2003), a alfabetização precisa ser funcional e significativa, estimulando o aluno a refletir e a se engajar criticamente com textos variados que façam sentido em sua realidade.

Em uma perspectiva sociocultural, a alfabetização foca na leitura e na escrita inseridas em práticas sociais. Para Kleiman (2005), a alfabetização é um processo que deve ser compreendido em seu contexto social, pois a aprendizagem da escrita e da leitura envolve práticas culturais e interações sociais. Segundo a autora, a alfabetização não ocorre de maneira isolada, mas é mediada pelas relações que os indivíduos estabelecem em seu contexto familiar, escolar e comunitário. Nesse sentido, Kleiman (2005) ainda

desenvolve a ideia de “comunidades de prática”, nas quais o aprendizado da leitura e da escrita ocorre através de interações com outros leitores e escritores, em situações práticas e reais. Essa perspectiva enfatiza a importância de incluir a diversidade cultural e linguística no processo de alfabetização, respeitando o contexto e as experiências dos alunos para que a aprendizagem seja significativa e relevante.

Morais (2012) destaca a importância de uma abordagem que contemple as especificidades linguísticas da língua portuguesa e respeite o ritmo de cada criança. Ele defende uma metodologia de alfabetização que seja baseada na fonética e na morfologia, mas que também leve em consideração o contexto social e a prática do letramento.

Portanto, a alfabetização é um processo amplo, que envolve aspectos cognitivos, linguísticos e socioculturais, e seu principal objetivo é formar sujeitos críticos, capazes de interagir e interpretar o mundo ao seu redor. A alfabetização, portanto, é o alicerce para a construção de uma educação significativa e cidadã, que prepara o indivíduo para a vida em sociedade. Esse entendimento ampliado sobre a alfabetização ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o ensino técnico da escrita com letramento, oferecendo aos alunos oportunidades para experimentar a leitura e a escrita em contextos reais e funcionais, favorecendo uma educação mais democrática e inclusiva.

Alfabetização e letramento no ensino de geografia

No contexto do ensino de Geografia, esse conceito tem sido amplamente discutido, especialmente no que se refere à formação de um entendimento crítico e aplicado dos conteúdos espaciais. A alfabetização geográfica, segundo Moraes e Passini (2019), vai além da simples transmissão de conteúdos e abrange a capacidade de o aluno ler e interpretar criticamente as dinâmicas espaciais. Essa perspectiva considera que, ao alfabetizar o aluno em Geografia, é fundamental capacitá-lo para que sua compreensão espacial supere

a dimensão da localização e da distribuição dos fenômenos geográficos, aliando-a às implicações culturais, sociais e políticas desses fenômenos em sua vida cotidiana. Assim, alfabetizar e letrar geograficamente significa, em última instância, formar cidadãos capazes de entender e intervir em seu entorno de maneira informada e crítica.

O letramento geográfico, ainda segundo Passini (2020), amplia essa alfabetização ao enfatizar o desenvolvimento de competências que permitem ao aluno contextualizar as informações geográficas, articulando-as com seu próprio lugar no mundo. Essa abordagem exige uma leitura do espaço que não se limita à decodificação de representações gráficas, como mapas e gráficos, mas também exige a capacidade de interpretar e criticar as informações neles contidas. Segundo Santos e Almeida (2021), o letramento geográfico envolve habilidades de análise crítica, com as quais o aluno passa a questionar os processos de produção, as intencionalidades e as possíveis omissões nas representações espaciais, compreendendo o papel desses elementos na construção de significados sobre o território.

No contexto educacional, Vesentini e Carvalho (2020) defendem que a alfabetização e o letramento geográfico devem estar integrados para que o aluno desenvolva uma visão completa do espaço e das dinâmicas territoriais. Para esses autores, a alfabetização geográfica oferece a base para a leitura de símbolos e representações espaciais, enquanto o letramento possibilita ao aluno questionar e reinterpretar essas representações à luz de contextos mais amplos, como questões ambientais, econômicas e sociais. Essa integração é essencial, pois um ensino centrado apenas na alfabetização técnica limita o entendimento do aluno sobre os impactos que as questões geográficas têm sobre sua vida e sua sociedade.

Além disso, com o avanço das tecnologias digitais, as práticas de alfabetização e letramento geográfico têm se expandido. Fonseca (2022) argumenta que o acesso a geotecnologias e ferramentas digitais amplia as possibilidades de letramento, pois possibilita que

o aluno interaja diretamente com mapas, imagens de satélite e dados geoespaciais de forma dinâmica e contextualizada. O autor destaca que o uso de tecnologias digitais no ensino da Geografia não só facilita o entendimento técnico, mas também fomenta uma leitura mais crítica e participativa do espaço, integrando os conhecimentos local e global de maneira interativa e acessível.

O conceito de alfabetização e letramento geográfico reflete uma abordagem de ensino que busca desenvolver no aluno uma compreensão ativa e crítica do espaço em que vive, sendo um processo fundamental para que ele se torne um agente transformador em sua realidade. Autores recentes têm enfatizado que, ao integrar tecnologias e promover metodologias ativas, o ensino de Geografia pode superar as limitações das abordagens tradicionais e formar estudantes preparados para lidar com as complexidades espaciais do mundo contemporâneo.

Dessa forma, Ferreira (2023) ressalta que a utilização da cartografia enquanto linguagem específica da educação geográfica possibilita, por meio de seus signos e significados e alfabeto próprio, a compreensão dos fenômenos geográficos espacializados por meio de suas representações. Tal afirmativa apresenta como fundamental a formação docente que desenvolva competências e habilidades para que os estudantes explorem o potencial cognitivo dos mapas. Richter (2011) aponta que o debate sobre a valorização do uso da cartografia nas aulas de Geografia avançou com as orientações e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos ensinos Fundamental e Médio. Richter (2011, p. 29) enfatiza que

Esses documentos oficiais indicam a necessidade de desenvolver o trabalho didático-pedagógico da Geografia vinculado ao uso, à aprendizagem e à construção da linguagem cartográfica. Em outras palavras, o mapa é estabelecido como um importante recurso no processo de ensino/aprendizagem da Geografia por contribuir para a formação de uma análise espacial

Embora existam algumas críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Luz Neto, 2024, 2021), o documento norteador ressalta a importância da alfabetização cartográfica e do estudo por meio de diferentes linguagens, visando a capacitar os alunos para ampliar sua leitura de mundo e desenvolver habilidades específicas do raciocínio geográfico (Brasil, 2018). O documento estabelece que a alfabetização geográfica deve se iniciar no Ensino Fundamental e ser trabalhada ao longo de todos os anos da disciplina de Geografia.

Nesse contexto, os documentos oficiais reconhecem o valor da linguagem cartográfica para o ensino de Geografia essencial para a leitura e compreensão do mundo, além de enfatizar a importância do domínio na leitura e elaboração de mapas, compreendendo as transformações do espaço geográfico e promovendo o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Esse documento propõe que, para realizar a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens do componente Geografia, os estudantes precisam:

[...] ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (Brasil, 2018, p. 359).

Ferreira (2023) evidencia a necessidade de investimento em formação docente na utilização da linguagem cartográfica para a promoção da alfabetização e do letramento geográfico desde os primeiros anos de escolarização, além de problematizar a produção de materiais didáticos para tal finalidade. Cavalcanti (2008) acrescenta que a falta de material didático que aborda a cartografia de forma crítica é um entrave, uma vez que a maioria dos livros e

atlas escolares ainda se limita a apresentar mapas estáticos e interpretações unilaterais do espaço. Para superar esses obstáculos, a autora propõe o uso de metodologias ativas, como a elaboração de mapas pelos próprios alunos, o que possibilita que eles compreendam o processo de construção cartográfica e os elementos envolvidos em sua elaboração.

A integração das geotecnologias no ensino de cartografia contribuem significativamente para ampliar o acesso dos alunos ao letramento cartográfico. Com ferramentas, como o *Google Earth*, Sistemas de Informação Geográfica (SIGs) e aplicativos de mapeamento, os estudantes podem explorar o espaço de forma interativa e dinâmica, o que facilita a compreensão das escalas, da orientação e da distribuição espacial dos fenômenos geográficos. Segundo Almeida (2010), o uso das tecnologias contribui para um ensino de cartografia mais envolvente e acessível, possibilitando que os alunos tenham contato com representações diversas e questionem as informações disponíveis.

Almeida e Passini (2006) e Oliveira e Nascimento (2017) enfatizam que a utilização das geotecnologias no ensino da cartografia escolar contribui para o desenvolvimento de um pensamento espacial mais complexo, pois possibilita que os alunos manipulem e visualizem mapas tridimensionais, entendendo a relação entre espaço e escala. Esse contato com as tecnologias de informação espacial incentiva os alunos a desenvolverem uma postura crítica frente às representações cartográficas.

Para que o ensino de cartografia alcance esses objetivos, é necessário um investimento em formação docente, além do desenvolvimento de materiais didáticos que promovam uma abordagem crítica da cartografia. A introdução de tecnologias e metodologias ativas no ensino de cartografia contribui para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e eficaz.

Os novos letramentos e a aprendizagem significativa em geografia

O processo educativo deve focar em promover uma formação escolar que propicie aprendizagens mais significativas para os estudantes, buscando ir além do contexto hegemônico comum nos espaços escolares, onde metodologias tradicionalistas ainda predominam e pouco contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. É importante ressaltar que, ao falarmos em aprendizagem significativa, nos referimos à abordagem teórica de Ausubel (2003), que considera o conhecimento prévio dos estudantes como elemento central para o desenvolvimento desse tipo de aprendizagem.

O cenário educacional do século XXI é profundamente influenciado pelo avanço das mídias digitais, o que traz novas exigências à escola, especialmente em relação aos modos de aprender e ensinar. Com as tecnologias digitais móveis, surge a necessidade de desenvolver habilidades e compreensões ligadas aos “novos letramentos” – linguagens e práticas digitais essenciais para a interação moderna. Nesse contexto, o conceito de novos letramentos tem sido amplamente discutido, com destaque para as contribuições de Lankshear e Knobel (2007), pioneiros na exploração dos letramentos no ambiente digital. Para esses autores, os novos letramentos representam uma abordagem sociocultural que reconhece as demandas específicas das práticas digitais contemporâneas, diferenciando-se dos letramentos convencionais.

Enquanto os letramentos convencionais se referem às práticas reconhecidas pela sociedade para produzir, comunicar e negociar conteúdos por meio de textos codificados em contextos discursivos (Lankshear; Knobel, 2007), os novos letramentos visam a uma compreensão mais participativa e colaborativa. Os autores supracitados se fundamentam em uma direção ontológica que ultrapassa os métodos tradicionais, refletindo as transformações sociais e promovendo o desenvolvimento de significados no contexto contemporâneo de intensa interação digital.

Essas novas demandas envolvem a compreensão dos diferentes letramentos que emergem das práticas de mapeamento proporcionadas pelas tecnologias digitais. No ensino de Geografia, isso implica utilizar outras perspectivas de letramento cartográfico, pois os variados produtos cartográficos e as distintas maneiras de cartografar exigem múltiplas abordagens para a produção e construção do conhecimento geográfico (Canto, 2017).

Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento geográfico, conforme Almeida (2010), vão além do mero reconhecimento de símbolos e orientações em mapas. Esse processo envolve a capacidade de interpretar criticamente as representações espaciais, possibilitando que o aluno compreenda as relações complexas entre os elementos geográficos e as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que estruturam o território de forma significativa.

Esse entendimento supramencionado é compartilhado por Harley (1989), que enfatiza o papel da cartografia como uma linguagem simbólica carregada de intencionalidade. Para ele, o mapa é uma construção social e política que pode tanto revelar quanto omitir aspectos importantes do espaço. Assim, ao desenvolver a alfabetização e o letramento cartográfico, é fundamental que o aluno aprenda a questionar a objetividade dos mapas, compreendendo-os como representações que refletem interesses específicos e contextos históricos.

Castellar (2011) complementa essa visão ao sugerir que o letramento cartográfico possibilita que o aluno veja o mapa como um “texto” que precisa ser lido criticamente, questionando o que ele representa e quais informações estão ausentes ou priorizadas. Esse tipo de interpretação crítica do mapa, promovido no ensino de cartografia, forma uma base essencial para que o aluno desenvolva um pensamento geográfico complexo e seja capaz de participar de debates sobre o espaço e suas dinâmicas. Cavalcanti (2018, p. 11) define o pensamento geográfico como “a capacidade de perceber e analisar o espaço de forma relacional, entendendo as influências e as interdependências entre os elementos que o compõem, o que permite uma leitura crítica do mundo”.

Castellar (2011) aponta que, com o apoio de metodologias interativas e inovadoras, o ensino da cartografia se torna mais acessível e significativo, favorecendo o engajamento e a compreensão dos alunos sobre os conteúdos. No cenário atual, as tecnologias digitais têm potencializado essas abordagens ao introduzir recursos que facilitam tanto a alfabetização quanto o letramento cartográfico. Oliveira e Passini (2017) destacam que o uso de geotecnologias, como aplicativos de mapeamento digital e ferramentas de geolocalização, aproxima o estudante da prática cartográfica de maneira lúdica e contextualizada.

O uso das ferramentas digitais, como Google Earth e Sistemas de Informação Geográfica (SIGs), segundo esses autores, amplia a experiência do aluno com o mapa, possibilitando que ele explore o espaço geográfico de forma interativa e tridimensional, o que estimula o pensamento crítico e a análise espacial (Oliveira; Nascimento, 2017).

Fonseca (2018) também aborda essa integração tecnológica no ensino cartográfico, argumentando que as tecnologias digitais possibilitam ao aluno visualizar e construir mapas, o que reforça a relação entre o conteúdo aprendido e a realidade vivenciada. Ele observa que os mapas mentais e os mapas interativos são ferramentas poderosas para desenvolver o pensamento espacial, pois envolvem o aluno em processos de criação e manipulação de dados espaciais. Essa abordagem contribui para a alfabetização cartográfica, enquanto o estimula a refletir sobre os significados das representações e as intencionalidades contidas nos mapas, reforçando o letramento cartográfico.

Portanto, percebe-se que a alfabetização e o letramento cartográfico vão muito além da leitura técnica. Eles buscam, antes de tudo, desenvolver uma compreensão crítica do espaço, essencial para a formação de cidadãos conscientes e aptos a interpretar as dinâmicas territoriais e a participar ativamente na construção do espaço em que vivem. Segundo Almeida e Fonseca (2021), as tecnologias digitais têm o potencial de transformar a experiência de aprendizagem cartográfica, possibilitando que os alunos

visualizem, manipulem e criem representações espaciais, favorecendo uma compreensão ativa e crítica do espaço. A ausência dessas ferramentas nas metodologias tradicionais, por outro lado, contribui para um ensino estático, em que o aluno se vê limitado a decorar mapas impressos, que não oferecem a mesma riqueza de possibilidades interativas e de exploração espacial.

Com os avanços tecnológicos e o processo de globalização, a sociedade tem passado por significativas mudanças de postura e comportamento. Como a escola é parte integrante desse contexto social, tais transformações e demandas refletem no comportamento dos alunos, que estão cada vez mais adaptados à era digital. Esse cenário tem reduzido o interesse pelas metodologias tradicionais aplicadas em sala de aula, impactando negativamente o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, Morán (2015) propõe a necessidade de repensar a educação escolar, bem como as metodologias, tempos e espaços de ensino.

As metodologias ativas surgem como uma alternativa para aumentar o envolvimento dos alunos, rompendo com o desinteresse gerado pelas práticas tradicionais. Segundo Moreira e Ribeiro (2016), essas metodologias são fundamentais para promover uma formação crítica e reflexiva, pois incentivam um ensino construtivista que fortalece a autonomia e curiosidade dos estudantes.

Desse modo, o elemento central das metodologias ativas é o papel de protagonismo que o aluno assume, sendo valorizado por meio de atitudes autônomas e da construção do conhecimento, mediada pelo professor. Essas metodologias partem de situações reais ou hipotéticas que se aproximam do cotidiano, facilitando a conexão entre o global e o local. Marin, Santos e Castro (2010) destacam que, ao envolver os estudantes em situações do cotidiano, cria-se um senso de responsabilidade, e a curiosidade se torna o ponto de partida de um processo contínuo, favorecendo a motivação autônoma para os estudos.

As metodologias que se alinham às recentes transformações tecnológicas e sociais podem ser alternativas eficazes para abordar

a realidade escolar de forma reflexiva, promovendo um movimento contínuo entre o pensamento abstrato e o concreto, unindo teoria e prática. Essa abordagem crítica e dialética adotada por educadores que buscam uma mediação didática eficaz tem como objetivo fortalecer a autonomia dos estudantes. Para Morán (2015), é fundamental que o professor utilize tecnologias móveis para se conectar com os estudantes, estendendo o aprendizado presencial ao ambiente digital e equilibrando a interação coletiva e individual. As tecnologias e a internet, por sua vez, oferecem acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer momento, facilitando essa conexão. Desse modo,

Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam mais o mesmo espaço (Serres, 2013, p. 19).

Ao tratar dos jovens contemporâneos, Serres (2013) destaca o impacto da tecnologia no cotidiano, sugerindo que as metodologias ativas oferecem ferramentas importantes para a mediação docente, seja através de recursos digitais ou de outras formas de interação. Bastos (2006) reforça a importância dos processos interativos de conhecimento, análise, pesquisa e decisões, individuais ou coletivas, voltados para a resolução de problemas. A problematização, nesse contexto, é uma estratégia que motiva os estudantes a explorar, refletir e reinterpretar questões, conforme destacado por Mitre *et al.* (2008). Para Souza, Shiguti e Rissoli (2013, p. 654), a problematização ocupa um lugar central nas metodologias ativas, sendo um elemento essencial para o engajamento e a autonomia dos alunos.

As Metodologias Ativas consistem em processos educacionais interativos de conhecimento, análises, pesquisas, exames e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para

um problema. Estas metodologias empregam estratégias educacionais na solução de problemas contextualizados, adequadamente, ao conteúdo letivo que será abordado com cada aprendiz, procurando estimulá-lo a conhecer melhor o problema, examiná-lo na dimensão necessária à reflexão que possibilite conhecê-lo para propor uma solução, ou mesmo chegar a resolvê-lo.

Podemos considerar que, ao tratar do letramento cartográfico em tempos digitais, estamos diante de novos letramentos (Canto, 2017) no ensino de Geografia. Enquanto os tradicionais permitem que as pessoas compreendam os produtos cartográficos e utilizem esse conhecimento em suas práticas sociais cotidianas, os novos letramentos cartográficos sugerem uma abordagem que ultrapassa os modos de pensar convencionais, promovendo o desenvolvimento de novas mentalidades e capacidades ainda não exploradas.

A utilização de jogos e atividades lúdicas no ensino de cartografia tem sido apontada por diversos estudos como uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais acessível, interativo e significativo. Almeida e Passini (2019) destacam que os jogos têm o potencial de engajar os alunos, facilitando o desenvolvimento de habilidades espaciais e cartográficas. De acordo com esses autores, o uso de atividades lúdicas possibilita aos estudantes explorar conceitos complexos de localização, orientação e interpretação de mapas de forma mais prática e envolvente, o que pode superar as limitações das abordagens tradicionais de ensino.

Em estudos sobre aprendizagem significativa, Fonseca (2021) argumenta que os jogos contribuem para criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, em que o aluno não apenas recebe informações, mas também participa ativamente do processo, construindo conhecimento com base na interação com colegas e com o ambiente ao redor. Para Fonseca (2021, p. 73), essa interação é essencial, pois “os jogos de orientação espacial e construção de mapas permitem que os estudantes experimentem o espaço de

forma direta, desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação cartográfica em um contexto lúdico e motivador”.

Nesse sentido, os jogos digitais também ganham espaço na educação cartográfica. Pereira e Silva (2020) discutem como as tecnologias digitais podem intensificar o letramento cartográfico por meio de simuladores e aplicativos interativos. Essas ferramentas oferecem representações dinâmicas do espaço e possibilitam que os alunos experimentem ambientes virtuais, promovendo o desenvolvimento de habilidades cartográficas de maneira mais próxima do contexto real de uso das informações geográficas. Segundo Pereira e Silva (2020, p. 45), “os jogos digitais com mapas interativos e sistemas de navegação aumentam a familiaridade dos estudantes com a cartografia, promovendo um aprendizado mais autônomo e adaptado às práticas tecnológicas contemporâneas”.

Além disso, Almeida (2018) enfatiza que a inclusão de atividades lúdicas no ensino de cartografia facilita o entendimento dos conceitos de escala, simbologia e orientação espacial, essenciais para a leitura e interpretação de mapas. Para Almeida (2018), jogos que envolvem desafios de localização e exploração geográfica contribuem para que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar espacialmente, habilidade fundamental na formação do pensamento geográfico. O autor ressalta ainda que a motivação gerada por atividades lúdicas possibilita que o aluno se envolva mais profundamente no processo de aprendizagem, o que contribui para uma melhor retenção dos conteúdos.

A aplicação de jogos no ensino de cartografia é, portanto, uma prática que, além de tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, responde às novas demandas pedagógicas e tecnológicas do século XXI. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos estudantes e proporciona um ambiente em que a aprendizagem é significativa e integrada ao contexto digital e cotidiano dos alunos.

Considerações finais

Considerar a alfabetização e o letramento geográfico a partir dos novos letramentos para aprendizagem significativa possibilitou realizar reflexões importantes sobre o papel das tecnologias digitais no ensino de Geografia e evidenciou a relevância dos novos letramentos cartográficos na construção de uma educação geográfica mais conectada com o contexto contemporâneo. Em um cenário marcado por transformações tecnológicas e pela presença constante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), fica claro que a alfabetização e o letramento geográfico não podem mais se restringir a abordagens convencionais. Pelo contrário, é necessário que essas práticas pedagógicas incorporem a dinâmica e a criticidade exigidas pela sociedade atual.

Os resultados obtidos reforçam que os novos letramentos cartográficos promovem não só a capacidade de leitura e interpretação dos mapas, mas também o desenvolvimento de uma visão crítica sobre os processos de representação e uso do espaço geográfico. Por meio de práticas pedagógicas que integram a análise, produção e crítica das diversas formas de representação espacial, os estudantes são incentivados a desenvolver competências essenciais para interpretar fenômenos geográficos e compreender as relações de poder, cultura e tecnologia que moldam o espaço.

A adoção de metodologias ativas, tais como jogos digitais, atividades interativas e o uso de plataformas colaborativas, demonstrou ser eficaz para engajar os alunos e desenvolver o protagonismo e a autonomia necessários para a aprendizagem significativa. Esse processo exige, no entanto, a formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para incorporar as TDICs de forma crítica e pedagógica.

Portanto, a alfabetização e o letramento geográfico mediados pelos novos letramentos e pelas TDICs têm o potencial de preparar cidadãos mais críticos e conscientes das dinâmicas territoriais,

capazes de analisar e interagir com o espaço de forma informada e responsável. É recomendável que novas pesquisas aprofundem a análise das práticas de letramento geográfico digital e explorem formas de implementação desses métodos em diferentes contextos educacionais, ampliando o diálogo sobre as práticas pedagógicas e as transformações sociais envolvidas.

O desenvolvimento desta pesquisa apresenta algumas lacunas que se tornam evidentes. Primeiramente, observa-se a escassez de estudos que investiguem a integração prática dos novos letramentos digitais com o ensino de Geografia em contextos escolares, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora haja teorias robustas sobre letramento digital e alfabetização geográfica, faltam investigações empíricas que demonstrem como essas práticas refletem no aprendizado dos estudantes e em seu desenvolvimento de competências críticas e de leitura do espaço.

Outra lacuna se relaciona com a formação docente: muitos professores ainda enfrentam dificuldades para incorporar as TDICs de forma significativa em suas práticas de ensino. São poucos os estudos que exploram estratégias e programas de formação continuada específicos para capacitar educadores no uso de novos letramentos geográficos e digitais, assim como na criação de conteúdos interativos e críticos no ensino de Geografia.

Por fim, também faltam pesquisas que abordem o impacto de uma alfabetização e letramento geográfico digital no desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes sobre o espaço, envolvendo a compreensão das representações cartográficas em diferentes contextos sociais. Há uma necessidade de explorar como práticas de novos letramentos podem ampliar a autonomia dos alunos para interpretar, questionar e criticar as dinâmicas geográficas à luz das influências das TDICs.

Essas lacunas indicam a necessidade de novos estudos que integrem análise prática e teórica, especialmente focados na elaboração de metodologias de ensino que promovam um

letramento geográfico crítico, alinhado às exigências e possibilidades do mundo digital.

Referências

- ALMEIDA, R. A. **A alfabetização e o letramento geográfico**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- ALMEIDA, R. A. Cartografia e atividades lúdicas no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação Cartográfica**, v. 1, n. 2, p. 34-46, 2018.
- ALMEIDA, R. A.; FONSECA, L. B. **A integração das tecnologias digitais no ensino cartográfico**. São Paulo: Editora Saraiva, 2021.
- ALMEIDA, R. A.; PASSINI, E. Jogos e metodologias lúdicas na cartografia escolar. **Cadernos de Geografia**, v. 35, n. 1, p. 15-27, 2019.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia e ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria e a prática**. São Paulo: Centauro, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016
- BASTOS, C. **Metodologias ativas e o papel do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANTO, Érika Verônica Garcia. **Alfabetização cartográfica e os novos letramentos digitais: novos desafios no ensino de Geografia**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CANTO, S. **Novos letramentos cartográficos no ensino de geografia**. São Paulo: Editora Moderna, 2017.
- CASTELLAR, S. **O mapa como texto e sua leitura crítica no ensino de cartografia**. São Paulo: Editora Papirus, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. Pensamento geográfico e formação cidadã. **Cadernos de Geografia**, v. 20, n. 1, p. 9-21, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 2008.

FERREIRA, Jhônatas S. **Análise do conhecimento geográfico escolar: estudo de caso em Valparaíso de Goiás**. 2023. Xxf. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, L. B. A inclusão de atividades lúdicas na alfabetização cartográfica. **Revista Brasileira de Educação Cartográfica**, v. 20, n. 2, p. 70-81, 2021. Disponível em:. Acesso em: 27 dez. 2024.

FONSECA, Luciano. **Geotecnologias no ensino de Geografia**. Porto Alegre: Sulina, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HARLEY, J. B. **A nova natureza dos mapas: ensaios sobre a história da cartografia**. São Paulo: Edusp, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e alfabetização: os novos sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LAN KSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Novos letramentos: prática cotidiana e aprendizado em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUZ NETO, D. R. S. 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, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso em: 27 dez. 2024.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. A escola não é uma empresa: reflexões teóricas sobre a gênese da perda de espaço da geografia no Ensino Médio. **Boletim paulista de Geografia**, v. 1, n. 112, p. 334-356. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3299>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MARIN, A. H.; SANTOS, J. R.; CASTRO, E. G. **A motivação autônoma nas metodologias ativas**. São Paulo: Papirus, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITRE, S. *et al.* **Problem-Based Learning no Ensino Superior**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica e alfabetização**. 7ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MORAIS, Maria Elizabete de Oliveira; PASSINI, Elza Yasuko. **Geografia e educação: o ensino para a formação de cidadãos**. São Paulo: Papirus, 2019.

MORÁN, J. M. **Repensando a educação em tempos digitais**. São Paulo: Paulinas, 2015.

MORÁN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 26, p. 125-150, 2015.

MOREIRA, A. R.; RIBEIRO, C. S. **Metodologias Ativas para o Ensino Superior**. Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA, J. S.; NASCIMENTO, M. **A prática cartográfica digital no ensino de Geografia**. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

OLIVEIRA, J. S.; PASSINI, E. **Geotecnologias e ensino cartográfico**. In: Cadernos de Geografia, v. 23, n. 2, p. 56-68, 2017.

OLIVEIRA, Silvana; NASCIMENTO, Márcia. **Metodologias Ativas e geotecnologias na cartografia escolar**. Campinas: Papirus, 2017.

PASSINI, Elza Yasuko. **Letramento geográfico: a construção do Conhecimento do espaço**. São Paulo: Contexto, 2020.

PEREIRA, R. A.; SILVA, M. L. **Jogos digitais e novos letramentos no ensino cartográfico**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

RICHTER, Ingrid. **A cartografia e o ensino de Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SERRES, M. **Pulgarcita: el impacto de la tecnología en los jóvenes**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, J. B.; SHIGUTI, E. R.; RISSOLI, R. **Metodologias Ativas na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VERGNA, Silvana. **Alfabetização e letramento na sociedade digital**. São Paulo: Cortez, 2021.

VESENTINI, José William; CARVALHO, Cláudio. **Geografia crítica para o Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2020.

Capítulo 8

A situação geográfica enquanto caminho metodológico para o ensino de geografia: algumas considerações e uma proposta

Raquel Augusta Melilo Carrieri

Introdução

O conceito de situação geográfica, enquanto método de pesquisa, é apresentado por Silveira (1999). Não que antes disso não houvesse nenhum entendimento acerca do termo. A ideia original da pesquisadora reside no resgate do conceito de situação como uma possibilidade de leitura de um espaço que adquire cada vez mais densidade técnica. Jogando luz sobre as análises que entendiam a dinâmica e a natureza do espaço a partir do par sítio/situação, Silveira (1999) atualiza o conceito e amplia sua dimensão analítica para que ele dê conta de abarcar os novos eventos que caracterizam o que Santos (1997) vai chamar de meio-técnico-científico-informacional.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2016a), reconhecemos a situação geográfica como um caminho para a construção de aprendizagens significativas e conectadas ao fazer geográfico. Como um método de ensino, portanto. Essa é a primeira premissa desta pesquisa. A segunda premissa identifica a densidade teórica-conceitual da situação geográfica, admitindo que essa densidade pode limitar seu uso e inibir uma mudança de comportamento por parte do docente que ainda mantém posturas de ensino pouco conectadas à interpretação de espacialidades. O texto se concentra na segunda premissa, pois considera que a formação inicial do docente não

necessariamente fornece ao sujeito toda a bagagem necessária para a compreensão integral dos *corpus* da epistemologia da Geografia.

Em função das reflexões supramencionadas, assumimos dois passos operacionais que estão diretamente conectados aos objetivos desta investigação. O primeiro passo é a revisão bibliográfica acerca dos conceitos de situação e situação geográfica, assumindo de princípio que a adjetivação do segundo conceito representa mais do que uma simples complementação ou recorte temático. A situação geográfica será compreendida como um conceito e método de investigação que tem como base epistemológica a literatura miltoniana. O segundo passo operacional visa elucidar o conceito de situação geográfica por meio de representações gráficas e esquemas que podem ser um subsídio ao trabalho docente.

Antecedentes do entendimento de situação

No resgate ao conceito de situação, Silveira (1999) propõe que se atribua um sentido diferente às noções de situação vinculadas à geografia regional. Nessa perspectiva, o sítio seria o espaço apropriado para ocupação ou atividades humanas em função de suas características naturais. Já a situação referia-se às características geográficas de um lugar decorrentes das relações desse lugar com outros. Como exemplo, Silveira (1999) cita os trabalhos de A. Bailly e H. Begun, de 1982, que entendem o sítio como as características do meio local de implementação da cidade e a situação como o meio físico exterior mais longínquo.

Ainda que não mencionados por Silveira (1999), vale citar outros autores que não necessariamente podem ser inseridos no guarda-chuva do que se entende consensualmente por geografia regional. Um desses autores, o geógrafo Jan Broek (1962) distingue local e situação com as mesmas referências, utilizadas na distinção de sítio e situação. Aplicando esses conceitos ao espaço urbano, o autor faz a seguinte análise:

A localização tem dois aspectos: situação e local. A primeira explica, de modo geral, a existência de um centro urbano numa área favorável; a segunda é o ponto específico onde a cidade permanece. Por exemplo, depois da colonização da América do Norte pelos europeus, o litoral do corredor Mohawk-Hudson e a região da Baía de São Francisco proporcionaram excelentes situações geográficas para o desenvolvimento de grandes portos. Mas quais foram as circunstâncias que levaram à escolha da ilha de Manhattan, ao invés do litoral de Long Island ou New Jersey e da estreita e montanhosa península do Golden Gate, e não da margem oriental da baía até o rio Sacramento? Tais perguntas só podem ser respondidas através da topografia local e como foi pelos primeiros colonizadores no contexto de suas necessidades e objetivos (Broek,1962, p. 67).

Com o foco no contexto urbano, o autor parece sinalizar para a complexidade da análise de situação, que depende de variáveis e condições não programadas no planejamento urbano, por exemplo. Entende-se que diferentemente do local, a situação é o conceito dotado de capacidade de explicar um evento ou conjunto de eventos atrelados, por exemplo, à expansão urbana. Em um raciocínio similar, Ratzel, segundo Pereira (2021), elaborou uma diferenciação entre situação e posição.

Ainda que o reconhecimento pelo trabalho de Ratzel não tenha sido no campo da epistemologia, Pereira (2021) descortina escritos menos clássicos do autor para entender a base teórico-conceitual que fornece subsídio às suas pesquisas no campo da Geopolítica. Ratzel *apud* Pereira (2021) já distinguia as expressões situação (*lage*) e posição (*stellung*) para valorizar, no primeiro caso, as relações e interações entre elementos constituintes do espaço. Pereira (2021, 2021, p. 2) utiliza essas distinções para pensar em situação geográfica:

Ratzel definiu em separado as expressões “situação” [*lage*] e espaço [*raum*], fundamentando a primeira no fato evidente de os Estados não estarem isolados e sofrerem, constantemente, pressões por parte de seus vizinhos. Para além dos efeitos políticos e militares dessa

condição, o autor associou à noção considerações sobre a civilização, os recursos naturais e a riqueza dos corpos políticos contíguos, os quais atuavam em estreita colaboração. Dessa maneira, os fatores geográficos que determinam a situação de um Estado teriam um valor relativo e deveriam ser vistos sempre de forma combinada e dependente de outros Estados.

Após as formulações iniciais de situação, Pereira (2021) defende que o termo foi utilizado recorrentemente por Ratzel, ganhando tratamento mais detalhado e complexo em seus escritos. O aspecto mais importante, para Pereira (2021, p. 2) é a perspectiva relacional investida na noção de situação, que incorpora a posição e lhe adiciona algo mais.

Além de características como tamanho e forma de uma região, inclui também “pertencimento” [zugehörigkeit] e uma condição de dependência recíproca entre áreas vizinhas que poderia ser traduzida como interação ou troca [wechselwirkung]. Por reunir tanto a dimensão interacional, referida como o âmbito físico e posicional dos lugares, a situação seria um dos conceitos geográficos mais significativos e completos, no entendimento do autor.

As ideias de Ratzel, um geógrafo naturalista, e Broek (1972), um geógrafo humanista, convergem no mesmo sentido quando ambos elaboram a ideia de situação: deve-se procurar ver além da natureza interna da própria área (posição/sítio) para perceber suas relações externas com outras áreas (situação).

Todas essas noções de situação dão conta da complexa rede de relações existentes entre os espaços, mas não necessariamente apresentam um método de pesquisa universalmente aceito para Geografia enquanto campo de conhecimento autônomo. Um autor que vai pensar na situação enquanto método é Monbeig (1957), que descortina os limites analíticos do par sítio/situação. Para ao autor, os geógrafos franceses dispunham de dois instrumentos capazes de tratar de todos os problemas geográficos: a análise regional, para tomar contato com as realidades ao nível mais local e mais

modesto; e a análise de situação, que possibilita assinalar as relações que existem entre um ponto ou uma região e os espaços que a cercam.

Através da análise de situação, para Monbeig (1957), a consideração das dimensões sociais e políticas das distribuições geográficas progride, mas sem grandes rupturas. A Segunda Guerra Mundial constitui uma mudança de paradigma em vários campos de conhecimento e torna-se necessário atualizar o instrumental metodológico da Geografia.

Para Monbeig (1957), a geografia define, localiza e explica as diferentes paisagens da Terra. Paisagens constituídas pela conformação do terreno, pelos caracteres do clima, pelo revestimento vegetal e, ao mesmo tempo, pelo trabalho exercido pelo homem que, muitas vezes, transforma a topografia original e dá à terra um novo aspecto. Para Monbeig (1957), a paisagem é um fato geográfico. Um fato que só se explica em sua complexidade. A paisagem é um dos elementos do complexo geográfico, e o trabalho do geógrafo é decifrar esse complexo. Sobre a relação complexo geográfico e paisagem, Monbeig (1957, p. 11) acrescenta:

O complexo se exprime antes de tudo na paisagem, a qual, formada uma e indissolúvel pelos elementos naturais e pelos trabalhos dos homens, é a representação concreta do complexo geográfico. Por essa razão, o estudo da paisagem constitui a essência da pesquisa geográfica. Mas é absolutamente indispensável que o geógrafo não se limite à análise do cenário, à apreensão do concreto. A paisagem não exterioriza todos os elementos constituintes do complexo. Nem sempre nela se encontram expressos com clareza os modos de pensar, as estruturas financeiras, que são, entretanto, parcelas apreciáveis do complexo geográfico. Outro perigo: a limitação do campo de estudo à paisagem ameaça levar o pesquisador ao recurso exclusivo da descrição. (...) A paisagem é o ponto de partida, mas não um fim. Resulta do complexo geográfico, sem se confundir com ele.

Em termos metodológicos, o autor supracitado apresenta um avanço, quando propõe o conceito de complexo geográfico e a

leitura de paisagem como uma das ferramentas para a apreensão desse complexo. É um método de análise válido, mas que não surgiu visando a explicar o contexto de transformações do mundo pós-Revolução Tecno-Científica-Informacional. Isso não o invalida nem diz de sua potencialidade analítica no mundo contemporâneo. Mas é necessário reconhecer que a literatura miltoniana produziu um esquema metodológico que possibilitou elaborar um retrato dos lugares na história do presente.

Situação geográfica: análise do método

Devido ao surgimento de novas técnicas e da circulação da informação, para Santos (1999), a geografia do mundo atual desponta como uma totalidade. Mas ainda que o espaço possa, e deva, ser considerado como uma totalidade, é necessário um esforço de delimitação dessa totalidade para que cada elemento seja compreendido na sua situação no conjunto. Por isso surge, para Silveira (1999, p. 22), a situação geográfica como uma proposta de método:

Trata-se, todavia, de um sentido diferente daquele das noções legadas pela geografia regional, na qual o sítio era entendido como uma localização apropriada para um hábitat ou atividade em função de características físicas e do entorno imediato, e a situação fazia alusão às características geográficas de um lugar resultantes das relações com outros lugares.

A ideia de situação geográfica proposta por Silveira (1999) está diretamente vinculada à noção de evento. Segundo Santos (1996), o evento é o veículo de uma ou algumas das possibilidades existentes no mundo, na formação socioespacial onde se depositam. Os eventos criam, de um lado, uma continuidade temporal, susceptível de ser cindida em períodos significativos e, de outro, uma coerência espacial dada pelos sistemas de eventos dos lugares.

Por causa de sua vinculação com o evento, a situação geográfica “supõe uma localização material e relacional (sítio e situação), mas vai além, porque nos conduz à pergunta pela coisa que inclui o momento da sua construção e seu movimento histórico” (Silveira, 1999, p. 22). Ao longo do tempo, os eventos constroem situações geográficas que podem ser demarcadas em períodos e analisadas na sua coerência. Dito de outra forma: “Uma situação, que é sempre real e singular, pode ser percebida, a um só tempo, como uma construção histórica, concreta, e como uma construção metodológica e coerente” (Silveira, 1999, p. 22).

Situação geográfica: questões de método

A situação geográfica requer um esforço de seleção e hierarquização das variáveis que fazem emergir estruturas significativas para cada conjunto de eventos. É a detecção dos problemas-chave que permite a análise de uma situação geográfica enquanto um todo coerente. Sendo a situação geográfica o resultado de um feixe de eventos sobre uma área, ela contém existências materiais e organizacionais que são passíveis de apreensão caso o pesquisador faça, por exemplo, uma indagação sobre o dinamismo dos eventos que criam uma nova organização espacial.

Para clarear a discussão, Silveira (1999) toma como exemplo a técnica do cultivo da soja, tida na atualidade como uma técnica de tendência universal. Essa técnica vai provocar transformações e dinamismos diferentes em Mato Grosso do Sul e nos pampas argentinos revelando uma “singularidade própria do acontecer do lugar” (Silveira, 1999, p. 25). Da mesma maneira, a criação de uma área de livre comércio é um evento de escala mundial, mas que assume conteúdos diferentes para cada lugar onde incide. Por isso, a situação geográfica pode ser vista como “um movimento do diverso, buscando uma maior diferenciação e especialização a partir de comandos progressivamente unificados” (Silveira, 1999, p. 25).

A situação geográfica pressupõe, portanto, um vínculo de relação entre o individual e o universal. Enquanto método de

pesquisa, esse vínculo só pode ser percebido pela escolha da variável-chave que comanda um sistema e que possibilita a identificação, por parte do pesquisador, da unicidade e da diferença.

Situação geográfica enquanto abordagem no ensino de geografia

Acredita-se que as situações geográficas têm o potencial de desenvolver aprendizagens mais significativas ao mesmo tempo em que permitem a aplicação da terminologia geográfica na interpretação da realidade.

É importante salientar que a BNCC (Brasil, 2018) também entende a situação geográfica como um possível caminho metodológico para o desenvolvimento das habilidades e competências próprias do ensino de Geografia. A interpretação e a análise de situações resulta, de acordo com o documento, da busca de características fundamentais e estruturas elementares de um lugar. A partir dessa perspectiva, “a ênfase da aprendizagem em Geografia perpassa pela posição relativa dos objetos no espaço-tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conexão, escala, entre outras), resultantes das relações com outros lugares” (Brasil, 2018, p. 24)

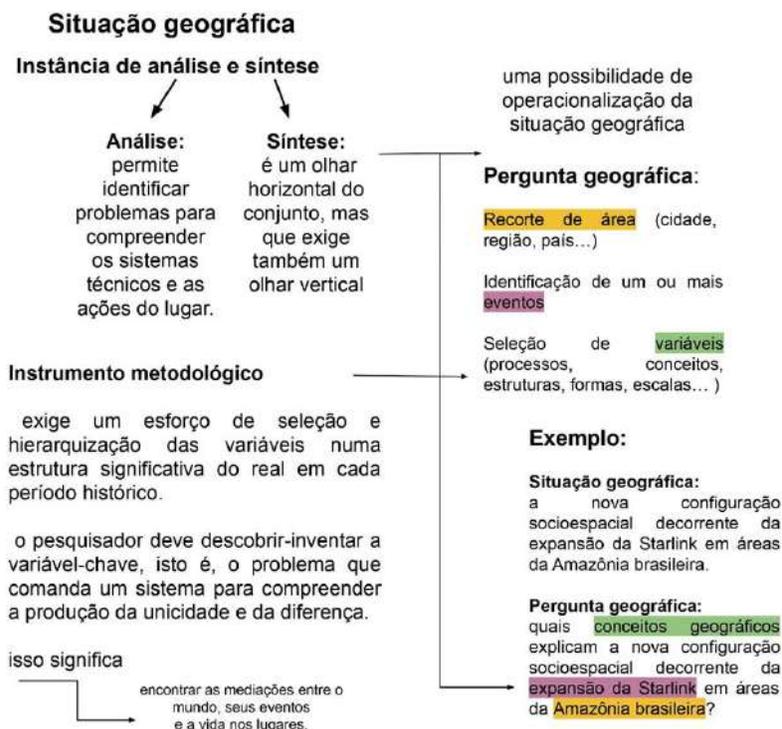
Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 363), a situação geográfica é “o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos”. Assim como Silveira (1999), o documento admite que a situação geográfica é um potente instrumento metodológico, já que conduz a uma situação problema. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), ao trabalhar a partir das situações geográficas, espera-se que elas conduzam os estudantes a uma investigação.

Assim, tem-se a situação geográfica como ponto de partida e chegada para a promoção do raciocínio geográfico e para a compreensão dos elementos que constituem o real concreto (Santos, 2006). Corroboramos a proposta feita pela BNCC (Brasil, 2018) de que a situação geográfica é o aspecto que dá condições para trabalhar com o estatuto epistemológico da Geografia.

Uma outra forma interessante de pensar a situação geográfica, como método de ensino, seria considerá-la como “um conjunto de eventos interdependentes que conecta constantemente objetos distantes e próximos com sujeitos” (Castellar; Garrido; Pereira; De Paula, 2022, p. 444). Nessa perspectiva, a vida de um sujeito não é um mero detalhe na construção do conhecimento e desencadeia o início e o fim de um processo investigativo. Nesse processo, para além de contribuir para tornar a aprendizagem significativa, a situação geográfica segue alguns passos da pesquisa científica e valoriza o conhecimento poderoso.

A seguir, na Figura 1, uma representação gráfica como proposta de aplicação do conceito de situação geográfica.

Figura 1 – Proposta de aplicação do conceito de situação geográfica



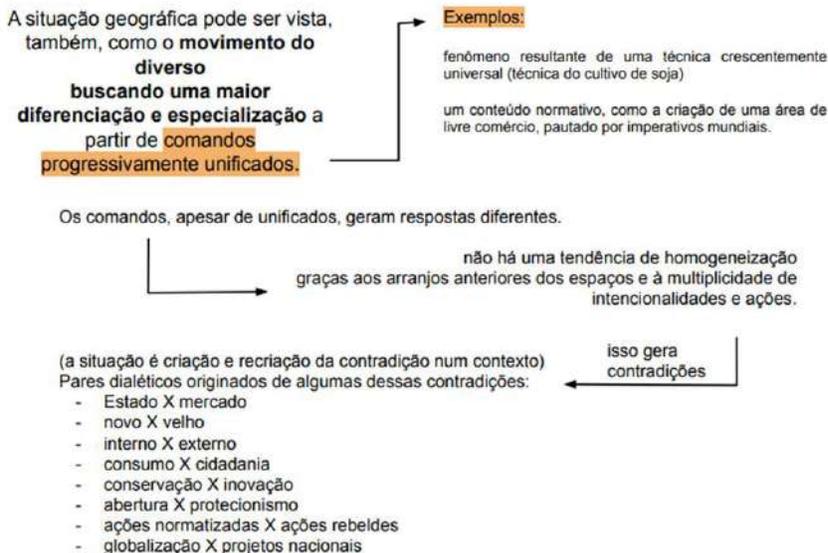
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No movimento de seleção de uma situação geográfica e criação de uma pergunta geográfica, não foi possível escolher, *a priori*, quais seriam as variáveis a serem consideradas. Essas variáveis surgiram por meio de algumas indagações que estavam diretamente conectadas ao evento. Como exemplos de indagações: “há mudanças nas paisagens amazônicas decorrentes da instalação da Starlink?” e “a cobertura da internet, materializada pela instalação de antenas, segue o mesmo padrão da rede urbana?”

Uma outra possibilidade de abordagem é ver a situação geográfica como instância de análise para compreender a contradição inerente ao dinamismo espacial decorrente da atuação de fenômenos de escala mundial. Nesse sentido, a situação geográfica pode ser apropriada em estudos geográficos mais aprofundados.

Figura 2 – Situação geográfica enquanto instância de análise

Situação geográfica como instância de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Figura 2 possibilita ver a situação também como cenário para as novas formas de produção e de vida, para as novas ações e para a implantação de novos objetos, respondendo “a novas racionalidades, a novas intencionalidades, a novos futuros” (Silveira, 1999, p. 25). A situação geográfica como instância de análise, portanto.

Enquanto método de ensino, a situação geográfica emerge como uma ferramenta potente para a promoção do raciocínio geográfico e da interpretação da realidade concreta, alinhando-se às propostas da BNCC (Brasil, 2018). Ao conectar a posição relativa de objetos no espaço às relações entre lugares, ela facilita o desenvolvimento de aprendizagens significativas e investigativas, aproximando a prática escolar do estatuto epistemológico da Geografia. Além disso, a articulação com a vida dos sujeitos e a valorização do conhecimento poderoso destacam seu potencial como método pedagógico capaz de transformar o ensino em um processo dinâmico, investigativo e conectado às práticas científicas.

Considerações finais

Como ponto de partida, esta investigação assumiu que a densidade teórica e analítica da situação geográfica pode limitar seu uso e inibir uma mudança de comportamento por parte do docente, que ainda mantém posturas de ensino pouco conectadas à interpretação de espacialidades. Diante dessa premissa, consideramos que os esquemas criados podem auxiliar o docente no entendimento e no uso pedagógico da situação geográfica como método.

As propostas de representação gráfica se conectam a uma perspectiva de ensino e aprendizagem que articula diferentes formas de interação por meio de estratégias de ensino que visam a uma aprendizagem significativa, reunindo recursos didáticos que estimulem os alunos a compreenderem os contextos geográficos.

Partir de uma situação geográfica implica utilizar o método de análise geográfica através de recursos linguísticos e vocabulários

próprios dessa área de conhecimento. Em sala de aula, quando os alunos buscam dados, comparam, analisam e desenvolvem argumentos, podem demonstrar autonomia, criatividade e pensamento crítico, pois se envolvem em um processo investigativo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 1ª versão**. Brasília: MEC, 2016a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão**. Brasília: MEC, 2016b.
- BROEK, Jan O. M. **Iniciação ao estudo da Geografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- CASTELLAR, S. M. V.; GARRIDO, M.; DE PAULA, I. R. Pensamento espacial e de raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista Norte Grande**, n. 81, p. 429-456, 2022.
- MONBEIG, P. **Novos estudos de geografia humana brasileira**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957.
- PEREIRA, S. N. Sobre a situação geográfica de Ratzel: breve nota. **Terra Brasilis**. vol. 15, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/9284>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo, Hucitec, 1997.
- SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, ano IV(6), p. 21-28, 1999.

As autoras e os autores



Andreane Miyahara Neves

Tem mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Jataí (UFJ) (2024) na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem em Geografia (Organização e Gestão do Espaço Urbano e Rural do Cerrado Brasileiro), sendo a área de concentração em Organização do Espaço nos Domínios do Cerrado Brasileiro. É especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade de Educação São Luís (SP) e psicopedagogo clínico e institucional pela Faculdade de Patrocínio (MG) (2018). Possui graduação em Letras - Licenciatura em Português e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Goiás (2014) e licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Geremário Dantas (FGD), do Rio de Janeiro (2017). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Leitura e Produção Textual, Letramento, Literatura/Geografia e Análise de Material Didático. É efetivo na rede municipal de educação de Serranópolis (GO) e, em 2024, segundo a pesquisa de opinião pública, realizada pelo Instituto Sonda, foi destaque na categoria Pedagogo. Integrante do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI), da Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadania - RECCI (UFG/IESA - Goiânia) e do Grupo de Professores-Pesquisadores de Geografia do Distrito Federal (PGEODF).

E-mail: andreane.miyahara@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1907-1038>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8388921733078528>



Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues

Tem graduação em Geografia pelo Centro Universitário Projeção (2011) e bacharelado em Direito pelo Centro Universitário Unieuro (2018). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pelo Centro Universitário Internacional

(UNINTER) (2019). Mestre em Ensino de Geografia pela Universidade de Brasília. Foi preceptor do projeto residência pedagógica na Universidade de Brasília (2023/2024). Atua como professor de Geografia do ensino médio na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e como professor de Ética, Direito e Cidadania na UniSER.

E-mail: alexandre.xan@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2591-7507>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1346332894426984>



Ana Karoliny Ribeiro Sales

Graduada do curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) no campus Nordeste - Sede Formosa.

E-mail: sales42218@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2657-235X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2449831956619096>



Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Doutor e mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduação em Pedagogia, especialista em Gestão Educacional. Atua como professor substituto de Geografia na Universidade Estadual

do Goiás (UEG) desde 2023; atuou também como professor substituto no Departamento de Geografia da Universidade de Brasília entre 2022 e 2023; foi professor da Educação Básica na rede pública e particular por 13 anos (de 2009 a 2022), atuando nas redes do Estado do Ceará e depois em Brasília (DF). É membro do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG - UFG). Áreas de pesquisa: ensino de Geografia e Geografia Humana.

E-mail: daniel.neto@ueg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6326-4906>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4209547032778929>

Google Acadêmico: <https://scholar.google.pt/citations?user=gpfmKM4AAAAJ&hl=pt-BR>



Gildênia Lima Monteiro

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (PPGEO/UFG - IESA). Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (PPGEO/UFPI). Especialista em Gestão e Educação Ambiental pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí (NEAD - UESPI). Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual

do Piauí (UESPI). Atua como professora da Educação Básica, Ensino Fundamental Anos Finais pela SEMEC - Teresina. Atuou

como professora bolsista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Experiência como professora de Geografia no Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da SEDUC - PI, em escola do campo. Possui experiência como professora do Ensino Superior na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde atuou ministrando aulas no curso Tecnólogo em Gestão Ambiental.

E-mail: gildenia.monteiro@discente.ufg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9858-8783>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9868300413076913>



Juanice Pereira Santos Silva

Doutora e mestra em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Análises de Sistemas Naturais. Licenciada em Biologia/Ciências Naturais pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (UnICEUB) e licenciada em Geografia. Professora da carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante

do Grupo de Pesquisa Inteligência Cooperativa em Redes Sociais Complexas. Concentra sua área de pesquisa em temáticas de conteúdos de ciências biológicas, geográficas, formação de professores, inclusão escolar e educação ambiental. Atua no Projeto Territórios Escolares Inteligentes e Abertos em uma escola pública do Distrito Federal.

E-mail: juanice.ahss@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6411-0669>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8240178711097731>



Jhonatas Silva Ferreira

Geógrafo e pedagogo, mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2023), especialista em Geografia Física pela Universidade Cândido Mendes (2012), tem licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Única (2021), bacharelado em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília (2010) e licenciatura em Estudos Sociais pela União Pioneira de Integração Social (2009). Atualmente atua como professor da educação básica na Secretaria Municipal de Educação em Valparaíso de Goiás e professor da formação inicial e continuada de professores na ICSH/CESB. Pesquisador associado ao Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica - NEPEG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, Ensino de Geografia, Cartografia Escolar, Análise Ambiental, formação de professores e Educação para diversidade.

E-mail: naicegun@gmail.com/jhonatas_ferreira1@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9094-3146>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1342432055639995>



Maria Solange Melo de Sousa

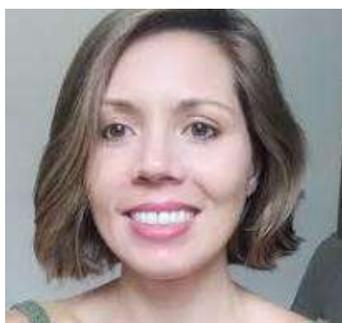
Doutora e mestra em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), [...] na linha de Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional, **tem** especialização em EaD [...], pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e graduação em Geografia pela União Pioneira de Integração Social (UPIS). Atualmente, é professora substituta no Departamento de Geografia da Universidade de Brasília e participa

do programa do [...] Governo Federal Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), no qual atua como professora supervisora nos cursos de licenciatura em EaD. Professora aposentada da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde exerceu ainda as funções de vice-diretora, supervisora e coordenadora pedagógica. Lecionou também em escolas privadas no ensino fundamental e médio. É escritora e pesquisadora nas áreas de análise urbana, políticas públicas em educação, ensino de Geografia, formação de professores e juventude.

E-mail: solangemelosousa@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4362-7845>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1996346183136521>



Raquel Augusta Melilo Carrieri

Graduada em Geografia, licenciada e bacharela pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012 e 2013), mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2017) e doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2023). Atualmente é

analista da área de Geografia no Colégio Santo Agostinho e pós-doutoranda pelo Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG. Também é autora da coleção Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Editora Bernoulli. Já produziu material didático para a Fundação Getúlio Vargas, Editora Moderna e Editora Imaginie, além de ter atuado como consultora educacional na elaboração de referenciais curriculares. Concentra suas pesquisas em visualização gráfica, didática do ensino de Geografia e estudos regionais.

E-mail: raquelmelilo.ead@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5068-7993>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3652003498473569>



Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Tem doutorado pela Universidade Federal de Goiás-IESA, linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem em Geografia; mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí; pós-graduação *latu sensu* em Metodologia do Ensino de Geografia no Processo Educativo pela

Faculdade de Educação São Luiz-SP; pós-graduação *latu sensu* em Supervisão Escolar pela Faculdade Albert Einstein-DF; graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí; graduação em Normal Superior pela Faculdade Albert Einstein. É professora adjunta na Universidade Federal de Jataí. Tem experiência na área de Geografia, atuando nos seguintes temas: educação, gestão escolar, ensino de Geografia, formação de professores em Geografia e identidade(s) docente(s) geográfica(s).

E-mail: suzanarili@ufj.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6162-3517>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9150590332746723>

O grupo de Professores-Pesquisadores de Geografia do Distrito Federal (PGEODF) convida os(as) leitores(as) a explorar e compartilhar as reflexões docentes sintetizadas nesta publicação. Na coletânea, intitulada A Geografia na Educação: múltiplas temáticas e dimensões de análise são discutidas as diversas possibilidades da Geografia Escolar no cotidiano dos professores, oferecendo uma visão ampla sobre os desafios e potencialidades da disciplina. A obra tem o objetivo de evidenciar a dedicação dos docentes na busca do fortalecimento dos conhecimentos geográficos dos estudantes e reafirmar a importância de uma abordagem educativa dinâmica e contextualizada.

