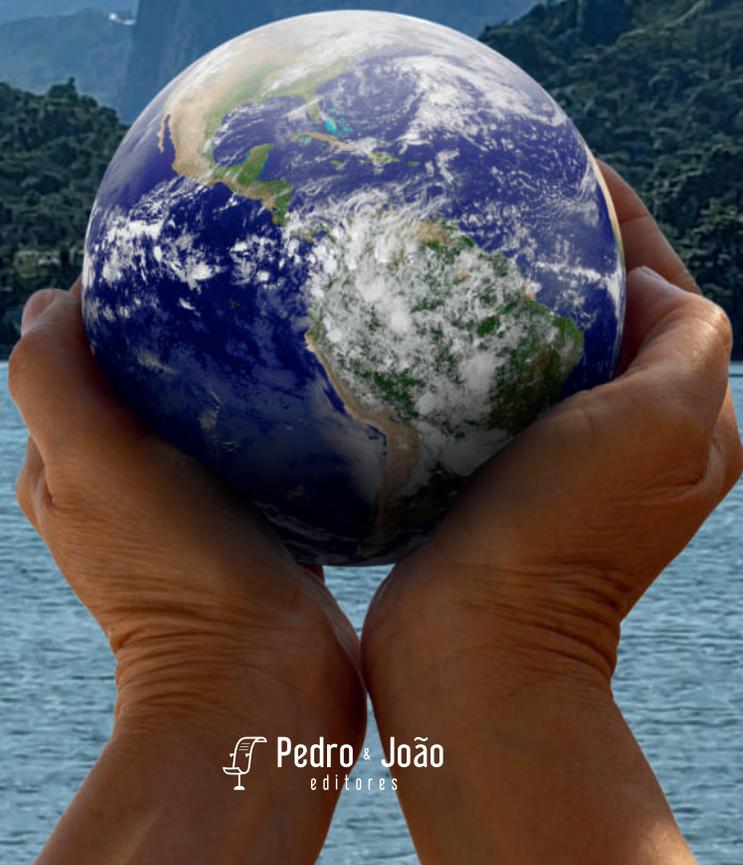


**Marcela do Nascimento Padilha**  
Organizadora

# **DO MEU LUGAR AO MUNDO**

conceitos fundamentais da Geografia  
para a Educação Básica



**Do Meu Lugar ao Mundo:  
conceitos fundamentais da Geografia  
para a Educação Básica**





**Marcela do Nascimento Padilha  
(Organizadora)**

**Do Meu Lugar ao Mundo:  
conceitos fundamentais da Geografia  
para a Educação Básica**



**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.

---

**Marcela do Nascimento Padilha [Org.]**

**Do Meu Lugar ao Mundo: conceitos fundamentais da Geografia para a Educação Básica.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 108p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2233-2 [Impresso]**

**978-65-265-2234-9 [Digital]**

1. Ensino de Geografia. 2. Profgeo. 3. Conceitos geográficos. 4. Prática docente. I. Título.

---

CDD – 900

**Capa:** Marcos Della Porta

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

**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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## Apresentação

*A nossa escrevivência não pode ser lida como história de  
ninar os da casa-grande, mas sim para incomodá-los em  
seus sonhos injustos*

Becos da Memória, de Conceição Evaristo

“Do Meu Lugar ao Mundo: Conceitos fundamentais da Geografia para a Educação Básica” nasceu das aulas de Epistemologia da Geografia da turma de 2025 do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - Profgeo/Uerj. Este Programa de Pós-graduação, composto, atualmente, por catorze instituições de ensino superior das cinco regiões brasileiras, é voltado para professoras e professores de redes públicas da Educação Básica, que buscam por uma formação na qual tenham a oportunidade de dialogar com diferentes autoras e autores e pensar em práticas que possam contribuir com o processo ensino-aprendizagem e com a sua prática docente.

Quem está no chão da escola pública do Brasil convive diariamente com inúmeras dificuldades sociais e estruturais. A baixa remuneração dos profissionais da educação obriga os professores a lecionarem em mais de uma escola, muitas delas sem recursos materiais, mantendo uma rotina intensa e, muitas vezes, tensa, dificultando, inclusive, a busca por aprimoramento profissional.

Foi pensando nesses profissionais que os Mestrados Profissionais voltados para a Educação Básica foram criados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Com uma estrutura semipresencial de ensino, horários de aulas condensados em dois dias, propostas de recurso educacional como trabalho final de curso etc., os Profs (de diversas disciplinas) são Programas que vêm atraindo cada vez mais interessados, provando que existia uma demanda reprimida por cursos de pós-graduação específicos para esse público.

Dessa forma, o presente livro foi elaborado por nossos estudantes - todos professoras e professores de Geografia da Educação Básica pública - ao longo das aulas de Epistemologia da Geografia, ministradas por mim, Prof.<sup>a</sup> Marcela do Nascimento Padilha, no primeiro período do ano de 2025. Discutimos nas aulas os cinco conceitos-chave da Geografia, tanto numa perspectiva universitária, quanto da Geografia Escolar. Devido à riqueza das discussões e reflexões sobre o que acontecia em suas salas de aula, propus, então, a elaboração deste conteúdo, a fim de oferecer um material paradidático aos/às professores/as de Geografia dos Ensinos Fundamental II e Médio, que pudesse servir como apoio para as suas aulas.

Cada capítulo é referente a um dos cinco conceitos-chave da Geografia que são abordados em diferentes anos de escolaridade. Todos eles iniciam com uma abordagem teórica do conceito e, em seguida, apresenta uma proposta de atividade para trabalhá-lo de uma forma lúdica e significativa.

“Do Meu Lugar ao Mundo: Conceitos fundamentais da Geografia para a Educação Básica” é, portanto, um material elaborado com muito cuidado e carinho para professoras/es e por professoras/es: Iran Souza de Oliveira, Paulo Victor Dantas de Souza Mattos, Roberto Corrêa Trindade, Thais Espíndola de Mendes Marins e Thiago Laino de Oliveira - **Espaço**; Bruno Gomes Hosp, Carolina de Carvalho Freitas, Rafael Paulino Oliveira e Rodrigo Simmer Amorim - **Território**; Fernando César Vicente Rosa, Flávio Ribeiro Florêncio, José Ramos da Silva e Rafael Mello Spatafora - **Região**; Ana Maria Cunha da Cruz, Barbara Duarte de Arruda, Carlos Otelino Horta Gomes e Thiago Braga Fernandes - **Paisagem**; Alexandre Bizerra Neves, Breno Totti Montes, Leandro Marins Vila Nova e Vicente Habib Mattar Huet Machado - **Lugar**.

Esperamos que gostem!  
Saudações geográficas,

Marcela do Nascimento Padilha

## Sumário

<b>Espaço geográfico: provocações e potencialidades na geografia escolar .....</b>	<b>9</b>
Iran Souza de Oliveira .....	9
Paulo Victor Dantas de Souza Mattos .....	9
Roberto Corrêa Trindade.....	9
Thais Espíndola de Mendes Marins.....	9
Thiago Laino de Oliveira.....	9
<b>O território na geografia escolar: uma crítica ao ensino tradicional da formação territorial do Brasil .....</b>	<b>35</b>
Bruno Gomes Hosp .....	35
Carolina de Carvalho Freitas .....	35
Rafael Paulino Oliveira .....	35
Rodrigo Simmer Amorim.....	35
<b>Regionalizando e reconhecendo as regiões .....</b>	<b>57</b>
Fernando César Vicente Rosa .....	57
Flávio Ribeiro Florêncio.....	57
José Ramos da Silva.....	57
Rafael Mello Spatafora.....	57
<b>Paisagem: uma breve revisão teórica e a aplicação do conceito em sala de aula .....</b>	<b>73</b>
Ana Maria Cunha da Cruz.....	73
Barbara Duarte de Arruda .....	73
Carlos Otelino Horta Gomes.....	73
Thiago Braga Fernandes .....	73

<b>Nosso lugar de aula: uma proposta de atividade docente em geografia para alunos do 6° ano do Ensino Fundamental .....</b>	<b>91</b>
Alexandre Bizerra Neves.....	91
Breno Totti Montes.....	91
Leandro Marins Vila Nova.....	91
Vicente Habib Mattar Huet Machado .....	91

**Espaço geográfico:  
provoações e potencialidades na geografia escolar**

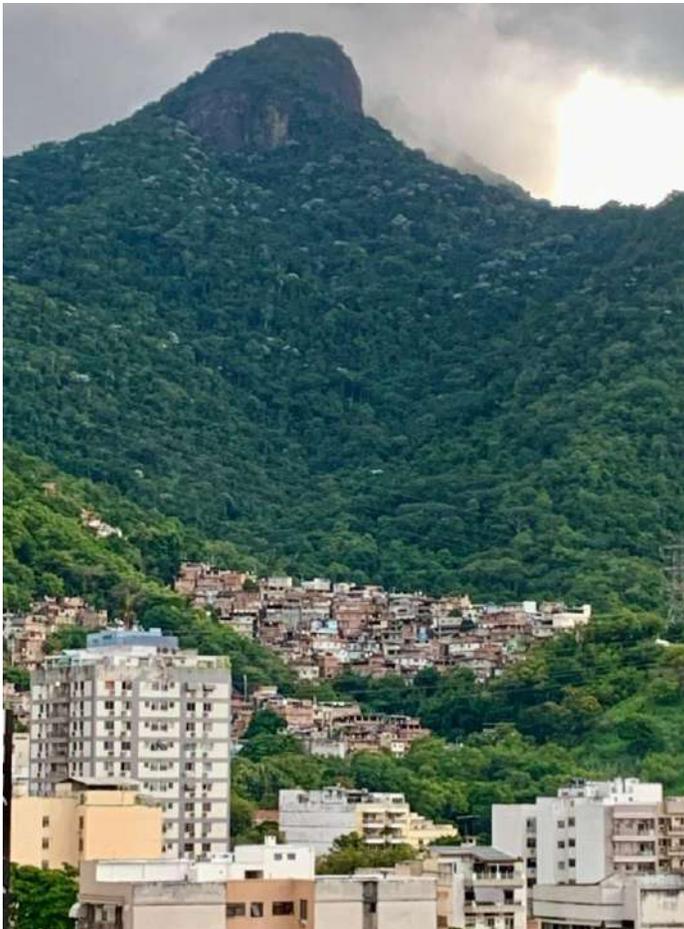
*Iran Souza de Oliveira*

*Paulo Victor Dantas de Souza Mattos*

*Roberto Corrêa Trindade*

*Thais Espíndola de Mendes Marins*

*Thiago Laino de Oliveira*



## **Introdução**

O conceito de espaço geográfico constitui um dos pilares fundamentais da Geografia enquanto ciência, sendo essencial para compreender a organização da sociedade e suas relações com a natureza. No entanto, sua complexidade teórica exige estratégias didáticas que permitam sua apropriação por estudantes da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. Nesse sentido, refletir sobre como trabalhar o espaço geográfico em sala de aula implica considerar não apenas sua importância para a Geografia acadêmica, mas também as especificidades da Geografia escolar, que, embora relacionada à produção científica, possui objetivos, práticas e métodos próprios.

A Geografia acadêmica, voltada à construção de modelos teóricos e à produção de conhecimento sistematizado, difere da Geografia ensinada nas escolas, que precisa traduzir conceitos abstratos em experiências significativas para os estudantes. Essa mediação é indispensável para garantir que os conteúdos não se tornem meramente decorativos, mas que, pelo contrário, contribuam para a formação de um pensamento crítico sobre o mundo.

Este artigo busca oferecer aos educadores estratégias para debater com os alunos o conceito de espaço geográfico a partir de uma perspectiva da geografia crítica, inspirada, sobretudo, na obra de Milton Santos, enfatizando sua construção histórica por meio das relações sociedade-natureza, sociedade-sociedade e da mediação técnica. Nesse percurso, também abordaremos como a produção do espaço geográfico pela sociedade capitalista expressa as contradições e desigualdades dessa mesma sociedade, gerando injustiças socioespaciais e desenvolvimentos territoriais desiguais. Essa abordagem visa contribuir para a construção de uma visão espacial crítica por parte dos alunos, capaz de reconhecer os diferentes agentes da produção espacial, conflitos e disputas que marcam o uso e apropriação do espaço.

Parte-se, também, da concepção de que o desenvolvimento da prática pedagógica no ensino de Geografia deve estabelecer relações com a realidade concreta dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais próximo daquilo que é vivido ou percebido no cotidiano. Dessa forma, abre-se a possibilidade de o aluno deixar de ser apenas um ouvinte ou espectador no processo educativo, e tornar-se sujeito ativo, pois o conteúdo emerge da própria realidade. (VESENTINI, 1998). Após a discussão sobre o conceito, serão propostas três atividades para serem aplicadas em sala de aula, com o intuito de articular o debate teórico com a prática pedagógica.

### **1. Espaço geográfico: uma breve discussão**

No livro *Geografia: Conceitos e Temas* (CORRÊA, 2018), o primeiro capítulo, escrito por Roberto Lobato Corrêa, intitulado “Espaço: um conceito-chave da Geografia”, oferece uma análise da trajetória do conceito de espaço ao longo das diferentes correntes do pensamento geográfico. O autor destaca como, na Geografia Tradicional, o espaço era um elemento secundário, subordinado à descrição de fenômenos naturais e regionais, enquanto na Geografia Crítica, passou a ocupar uma posição central, sendo compreendido como produto das relações sociais.

Essa revalorização do conceito acompanha as transformações teóricas e metodológicas da disciplina, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, e fundamenta a abordagem adotada neste trabalho. A perspectiva crítica, inspirada, sobretudo, em Milton Santos, permite compreender o espaço como um campo dinâmico de interações, marcado por relações de poder, mediações técnicas e pela atuação articulada de diferentes escalas socioespaciais, aspectos fundamentais para analisar o mundo contemporâneo e globalizado.

A definição de Santos (2006) de espaço geográfico é bem abrangente e responde necessárias inquietações de Corrêa (2000), em sua provocação anterior ao amplo levantamento histórico-

geográfico no espaço/espaço geográfico no livro já citado (Geografia: Conceitos e Temas), ele levanta instigações necessárias sobre algumas definições/classificações simplórias do espaço geográfico, para não mediocrizarmos ou minimizarmos esse conceito, tratando-o apenas como superfície da Terra ou banalizando as diferentes escalas, que vão de um cômodo de uma casa ao global, sem uma análise detalhada.

Souza (2013) também problematiza as conceituações do espaço geográfico, aumentando esse debate. Quando o definimos como "superfície da Terra", podemos desvalorizar a ação humana no processo espacial. Da mesma forma, ao usarmos definições advindas do espaço social elaboradas pelos sociólogos (que alguns reduzem a natureza na análise espacial), encontramos limitações que Souza (2013) explica ao apresentar a visão de alguns desses autores: "Pode-se entender o espaço social como aquele que é apropriado, transformado pela sociedade [...]" (p. 22).

Porém Santos (2021) não deixa dúvidas da conexão entre seres humanos e natureza na construção do espaço geográfico: "[...] Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizada pelo trabalho. [...]" (2021, p. 30). Santos (2021) ainda amplia essa relação: "O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. [...]" (2021, p. 30-31). Esse acréscimo de Milton Santos, da palavra "movimento", nos esclarece qualquer desconfiância das dinâmicas e interatividades geográficas através do espaço, sendo não estático, mas rico em complexidades advindas da sociedade e/com natureza, através do trabalho:

O Espaço Geográfico é a materialidade do processo do trabalho. É a "relação homem-meio" na sua expressão historicamente concreta. É a natureza, mas a natureza em seu vaivém dialético: ora a primeira natureza que se transforma em segunda, ora mais adiante a segunda

que reverte em primeira, para mais além voltar a ser segunda. É a história em seu devir perpétuo. História na sua expressão concreta de dada sociedade. E espaço resultante/determinante da história. Esclareçamos. (MOREIRA, 1988, p. 85-86)

Neste sentido, nossa referência principal para o trabalho é Milton Santos (2006, p. 39), que define o espaço geográfico como:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico.

Essa definição é fundamental para compreendermos a complexidade do espaço geográfico, pois ela articula duas dimensões centrais: os sistemas de objetos e os sistemas de ações. Para que o conceito de espaço ganhe sentido no contexto escolar, é necessário entender o que esses elementos representam.

## **1.1 Sistema de objetos**

Os sistemas de objetos referem-se ao conjunto de elementos materiais e técnicos presentes no espaço, como as infraestruturas, edificações, máquinas, redes de transporte, comunicação e energia. São os objetos visíveis, duráveis, que compõem o cenário construído das sociedades. Como Milton Santos define: “Para os geógrafos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso

que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida [...]” (SANTOS, 1996, p.72)

No entanto, é importante destacar que os objetos não devem ser compreendidos de forma isolada. Sua importância no espaço geográfico não está apenas na presença física, mas na maneira como são apropriados, articulados e utilizados pelas sociedades. Como argumenta o próprio Milton Santos (1996), o enfoque geográfico supõe que os objetos compõem sistemas, e não simples coleções de elementos dispersos. Sua utilidade atual, passada ou futura, depende da lógica de uso que é atribuída a esses objetos pelos grupos sociais, podendo essa lógica ser ligada à função do objeto, ao caráter simbólico dele ou a ambas as coisas.

Assim, uma estrada, uma ponte, uma escola, uma igreja, ou uma rede elétrica só adquirem significado geográfico quando considerados em relação aos seus usos que, às práticas que viabilizam e às relações sociais as quais estão inseridas. É o uso combinado dos objetos, muitas vezes herdados de gerações anteriores, que molda o espaço geográfico como campo de ação humana. Dessa forma, os sistemas de objetos se tornam condições para as ações, ao mesmo tempo em que são transformados por elas, em um processo contínuo de produção e reprodução do espaço.

## **1.2 Sistema de ações**

Já os sistemas de ações dizem respeito às práticas sociais, econômicas, políticas e culturais que se realizam nesses espaços e que ativam, modificam ou são condicionadas pelos sistemas de objetos. São as relações humanas, as decisões, os fluxos e os usos que fazem com que os objetos ganhem vida e função.

Assim, o espaço geográfico não é apenas o "lugar onde as coisas estão", mas sim o resultado da interação dinâmica entre o que foi materialmente construído e as ações humanas que o utilizam, transformam e reproduzem continuamente. Ao compreender esses dois elementos em conjunto, o aluno começa a

perceber o espaço como uma realidade viva, em constante transformação, e não como algo fixo ou meramente físico.

### 1.3 Técnica

Outro elemento a ser elucidado a partir da definição dada por Milton Santos é a técnica. É importante estabelecer com os alunos que a relação sociedade-natureza acontece por meio da técnica, que, por definição, “[...] são um conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.” (SANTOS, 2012, p. 29).

Compreender essa mediação é essencial para explicar como o espaço geográfico é produzido e constantemente transformado. A técnica, ao mesmo tempo em que permite a ação humana sobre a natureza, condiciona os modos de vida, organiza o território e orienta as práticas sociais em diferentes escalas, do local ao global, de modo que uma pode influenciar na outra. Cada inovação técnica, do arado à máquina a vapor, ou da eletricidade à internet, implica uma nova forma de apropriação e controle do espaço, alterando a forma como se dão os fluxos de pessoas e mercadorias, a distribuição das atividades econômicas, os padrões de urbanização e a relação entre diferentes lugares.

Portanto, a técnica é um elemento importante do espaço geográfico não apenas porque molda fisicamente o espaço, mas porque expressa as relações sociais, econômicas e culturais de uma determinada época. A cada mudança técnica, a sociedade redefine seus modos de organização espacial, transformando paisagens e estabelecendo novas dinâmicas entre natureza e sociedade.

É importante ressaltar que essas transformações não ocorrem de forma homogênea: a técnica não se difunde igualmente por todos os territórios, e seu uso reflete desigualdades históricas, políticas e econômicas. Assim, ao observarmos os objetos técnicos presentes em um lugar, também observamos as marcas de uma história e de um processo social específico.

Como sintetiza Milton Santos:

Na realidade, toda técnica é história embutida. Através dos objetos, a técnica é história no momento da sua criação e no de sua instalação e revela o encontro, em cada lugar, das condições históricas (econômicas, socioculturais, políticas, geográficas), que permitiram a chegada desses objetos e presidiram à sua operação. A técnica é tempo congelado e revela uma história. (SANTOS, 2012, p. 48)

## 1.4 Meio geográfico

A partir da junção dos elementos acima abordados, sistema de objetos, sistema de ações e técnica, podemos nos concentrar na noção de *meio* e de como ele foi sendo alterado ao longo da história.

A relação sociedade-natureza, mediada pela técnica, ao longo do tempo, faz com que a sociedade vá produzindo seus espaços sob diferentes arranjos, com diferentes objetos, atravessados por distintos conjuntos de ações. Na medida em que essas transformações acontecem, podemos falar em transformações do meio. Como

afirma Milton Santos: “A história das chamadas relações entre sociedade e natureza é, em todos os lugares habitados, a da substituição de um meio natural, dado a uma determinada sociedade, por um meio cada vez mais artificializado, isto é, sucessivamente instrumentalizado por essa mesma sociedade.” (SANTOS, 2012, p. 233)

Essa substituição do meio natural por meios cada vez mais artificializados revela a capacidade da sociedade de transformar a natureza cada vez mais a partir dos avanços técnicos. Essa mediação não ocorre de maneira neutra: a técnica é sempre orientada por interesses sociais diversos, que definem quais objetos serão produzidos, onde serão instalados e a que finalidades servirão.

Milton Santos identifica três formas históricas de meio geográfico que expressam essas transformações sucessivas:

**1. Meio natural:** predominante em sociedades pré-industriais, é caracterizado por uma paisagem formada majoritariamente por

elementos naturais, com baixa densidade de objetos artificiais e pouca capacidade de modificação da natureza. Nesse estágio, a sociedade é mais limitada pelas condições naturais do ambiente. Pode ser associado às sociedades primitivas, caçadoras e coletoras, ou às primeiras sociedades agrícolas, que começaram a se organizar a partir da Revolução Neolítica, há cerca de 10 mil anos atrás.

**2. Meio técnico:** surge com a Revolução Industrial e é marcado pela expansão dos objetos técnicos (fábricas, ferrovias, portos, redes de energia) que ampliam a capacidade de produção e circulação. A sociedade passa a ter maior controle sobre os determinantes naturais, e o espaço torna-se mais funcional e produtivo, mas ainda com uma certa limitação no que diz respeito à extensão e alcance dos objetos técnicos. Não era em qualquer lugar que o progresso técnico podia se instalar.

**3. Meio técnico-científico-informacional:** próprio da contemporaneidade, é caracterizado pela presença de objetos técnicos cada vez mais sofisticados e interligados por redes de informação e comunicação. A técnica, agora associada à ciência e à informação, passa a organizar o espaço de forma integrada, funcional e seletiva, de acordo com os interesses dos atores hegemônicos da economia, da política e da cultura — como corporações transnacionais, instituições financeiras e mídias globais.

No meio técnico-científico-informacional, o espaço geográfico se torna mais complexo e desigual: ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de integração e circulação, também aprofunda as exclusões. Certas áreas se tornam altamente conectadas, atrativas para o capital, enquanto outras são marginalizadas. O uso da técnica, portanto, não é apenas uma expressão do progresso, mas também um instrumento de dominação e seletividade territorial.

Compreender os meios geográficos a partir dessa lógica histórica e crítica permite aos alunos identificarem que o espaço em que vivem é resultado de escolhas políticas, econômicas e sociais — e que a técnica, longe de ser neutra, está a serviço de determinados

projetos de sociedade. Através dela, diferentes grupos constroem seus territórios, imprimem suas marcas no espaço e definem quem tem acesso aos benefícios da cidadania e da tecnologia moderna, e quem permanece à margem (SANTOS, 2021).

### 1.5 Os agentes do espaço geográfico

As ações que se materializam no espaço geográfico são executadas por cinco principais agentes (CORRÊA, 1995), hegemônicos e contra hegemônicos, que coexistem entre si de forma dinâmica e dialética na transformação constante do espaço no decorrer do tempo, isto é, ao longo dos séculos e anos. Os agentes são:

- Estado: regulador e provedor da infraestrutura (portos, vias férreas, acessibilidade populacional, etc.)
- Promotores imobiliários: produtor de imóveis (financiamento e construção).
- Proprietários fundiários: donos da terra privada.
- Proprietários dos meios de produção: grandes proprietários industriais e das grandes empresas.
- Grupos sociais excluídos: pessoas em situação de vulnerabilidade social (dificuldade de acesso à habitação, desemprego, subnutrição e baixo nível de escolaridade).

Os agentes atuam sob o comando de distintas intencionalidades e disputam seus interesses complexos e estratégicos nos mais diversos contextos (urbano-industrial, agroindustrial, cidade média, dentre outros) resultando na culminância de um meio contraditório, desigual, complexo e paradoxal, onde os diversos símbolos e materialidades culturais e históricas se correlacionam em um mesmo espaço, o qual o chamamos de espaço geográfico ou socialmente construído por meio do trabalho e do desenvolvimento das técnicas.

A partir dos debates feitos anteriormente, podemos agora avançar para a proposição de atividades didáticas que contribuam para estabelecer relações entre o debate teórico sobre o conceito de

espaço geográfico e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental. Considerando a complexidade do conceito, é fundamental que as atividades estejam orientadas por princípios pedagógicos que valorizem a mediação entre teoria e prática, o conhecimento prévio dos estudantes e a articulação com seu cotidiano.

## **2. Por que estudar o espaço geográfico na geografia escolar?**

Um conteúdo escolar deve sempre ser refletido e questionado, para alcançarmos os significados para os nossos discentes dentro da realidade e contexto da escola, não podendo ser apenas algo imposto pelos currículos oficiais mas adaptados, e muitas vezes superar a visão de dinâmica espacial concebida (LEFEBVRE, 2006), mas numa perspectiva de estabelecer conexão com a realidade dos alunos e ter alguns significados na vida dos mesmos, sendo o espaço geográfico uma excelente oportunidade de efetivar esse processo. A Geografia escolar é o saber geográfico científico no qual a maioria da população terá contato com o debate sobre espaço geográfico sendo que essa precisa ser construída de maneira popular (sem abrir mão do rigor técnico e científico).

O espaço geográfico aparecerá em diversos conteúdos do ensino básico de Geografia, mesmo que não de maneira explícita, como:

- Urbanização e Espaço Rural.
- Cartografia e Representação do Espaço
- Problemas Socioambientais
- Globalização e Espaço Geográfico
- Transformação do Espaço Geográfico

O espaço geográfico, como meta-conceito (CORRÊA, 2000) em muitos momentos necessita de outros conceitos para dialogar em análises geográficas. Souza (2013) afirma: "[...] A Geografia é irremediavelmente e estonteantemente plural. [...]" (p. 28).

Souza (2013) usa o "exemplo" de diálogo entre espaço e território (poderia ser outros conceitos geográficos) e conclui: "A

moral da história é: se disséssemos que o espaço social (e, por tabela, o espaço geográfico, em geral) correspondesse sem maiores discussões à superfície terrestre, haveria sempre a possibilidade de se reduzir o espaço à sua expressão material [...]" (p. 35-36). Com isso, Souza (2013) também responde à polêmica da definição do espaço geográfico apenas como superfície da Terra e, em diálogo com Corrêa (2000), reforça a importância da integração dos conceitos geográficos em algumas análises espaciais.

Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território. (CORRÊA, 2000, p.16)

Para Moreira (1988, p. 89), "O espaço é a sociedade, e a revela por inteiro. É esplêndido recurso de "leitura" da sociedade. E a leitura, invariavelmente, será feita pelos óculos ideológicos de quem a faz: "óculos empíricos" ou "óculos dialéticos"." Nossos alunos já fazem essa leitura no cotidiano, como nos ensinou Freire (2021), sendo nossa função, enquanto profissionais da Geografia, expandir a criatividade e o conhecimento desses alunos para potencializar sua aprendizagem. "Portanto, há uma história do espaço (Como do tempo, dos corpos, da sexualidade etc.). História ainda por escrever." (Lefebvre, 2006, p. 9).

Por que não fazer do ensino-aprendizagem do espaço geográfico uma "escuta" para uma construção coletiva e luta por melhorias no espaço vivido (Lefebvre, 2006)? Segundo Alves (2019), os espaços percebidos-concebidos-vividos são indissociáveis, portanto é função do ensino fazer essa articulação para que os alunos possam, inclusive, exercer uma "cidadania espacial", começando, inclusive, por questionar o espaço escola em que estudam, que segundo Rodrigues et al. (2021), "a materialidade da escola é fundamental para que se compreenda a configuração do espaço em que ela se insere", que muitas [escolas] não estão

virtualizadas. De acordo com Pereira: "La experiencia total y compleja de los individuos ha sido obviada por los sistemas formalizados de enseñanza, al tiempo que se ha impedido que la escuela actúe como espacio para potenciar la subjetivación y la socialización de los protagonistas de la educación." (2005, p. 140).

Podemos efetivar, de fato, a cidadania espacial, refletida por Santos (2007), que demonstra ocorrerem diversas condições espaciais que levam ao "não cidadão" ou restringem a cidadania a usuário/consumidor. Porém, o saber espacial-geográfico, bem articulado à realidade, pode transformar essa condição e levar a uma cidadania efetiva e plena dos alunos.

### **3. Sugestões de atividades**

As atividades propostas foram elaboradas como sugestão para o 6º ano do Ensino Fundamental, de modo que o conceito de espaço geográfico seja desenvolvido com os alunos de forma lúdica, interativa e contextualizada. Ressaltamos que o espaço não possui uma única maneira de ser trabalhado, tais exemplos apresentados abaixo podem ser adaptados conforme o critério do professor e a realidade em que ele está inserido, tendo como opções uma música, um jogo e uma sequência de imagens, como descritos a seguir:

#### **Atividade 1: Desvendando o espaço geográfico através da musicalidade**

A atividade aqui proposta é um convite para estudarmos o espaço geográfico por meio das suas categorias de análise, que são forma, função, estrutura social e processos sociais. Para facilitar a implementação da atividade, apresentamos uma breve explicação de cada uma delas:

- **Forma** é o aspecto visível de uma coisa ou a organização de objetos dentro de um padrão, como exemplos podemos citar uma estação ferroviária ou uma cidade;

• **Função** são as atividades que esperamos que ocorram numa forma, uma casa pode ser a forma e o habitar, pode ser a função.

• **A estrutura social** é a inter-relação entre as partes, ou seja, são as relações sociais que ocorrem nas formas.

• **O processo social** é uma ação contínua que produz um resultado. A ação contínua dos trabalhadores em uma obra resulta por exemplo na construção de um prédio.

O que não podemos perder de vista é que as categorias de análise não podem ser tomadas em separado, somente em conjunto (LOBATO, 2012, SANTOS, 1985).

A sugestão é decupar (analisar em partes) a letra da música Sampa de Caetano Veloso junto com os alunos, nesta canção ele narra com sua peculiar poesia a formação do espaço geográfico paulistano entre as décadas de 1960 e 1970. “Os olhos atentos de migrante do letrista, não deixam passar despercebido as categorias de análise espacial propostas por Milton Santos”. O professor pode dividir o quadro e colocar de um lado a letra da música e de outro as quatro categorias, ligando-as com sua caneta de quadro. Algumas frases podem acolher mais de uma categoria. Veja abaixo um pequeno trecho.

Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas ----- Forma, estrutura social e processo social.

Da força da grana que ergue e destrói coisas belas (...) ----- Estrutura social e processo social.

Pan-Américas de Áfricas utópicas, túmulo do samba ----- Processosocial.

Mas possível novo quilombo de Zumbi. ----- Forma, função, estrutura social e processo social.

O desenvolvimento das ideias apresentadas na música nos ajuda a perceber o quanto o espaço geográfico apresenta cada uma das categorias de análise de maneira integrada e indissociável. Naturalmente esta proposta pode ser aplicada com outras músicas ou mesmo com uma poesia, a escolha do colega professor.

## Atividade 2: As mudanças no espaço ao longo do tempo

A partir do que foi debatido anteriormente, na 1ª seção, propomos uma atividade de análise do espaço geográfico por meio de imagens que possibilitam que os professores, conjuntamente com os alunos, percebam elementos importantes da constituição do espaço geográfico, objetos, ações, as técnicas empregadas ao longo do tempo e as mudanças no meio geográfico.

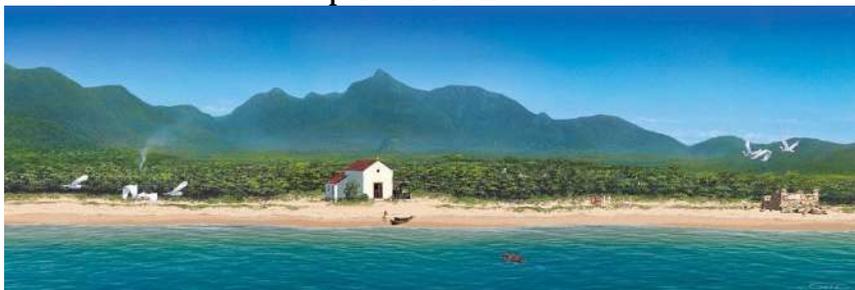
A atividade consiste na observação comparativa de imagens históricas e contemporâneas de um mesmo local, como, por exemplo, a Praça XV de Novembro, no centro do Rio de Janeiro. A imagem histórica, como a representação artística do século XIX, permite identificar os sistemas de objetos típicos do período (construções coloniais, igrejas, cais, embarcações rudimentares), além de inferir as ações sociais que ali ocorriam (trocas comerciais, atividades administrativas e religiosas, transporte fluvial). Já uma imagem atual da mesma localidade revelará transformações no meio geográfico, marcadas pelo avanço das técnicas, da urbanização e da reconfiguração dos usos do espaço.

A proposta é que os alunos identifiquem, em ambas as imagens:

- Quais objetos compõem o espaço em cada tempo?
- Que ações sociais eles representam e/ou estão relacionadas?
- Que técnicas estavam disponíveis e como condicionavam o uso e a organização do espaço?
- Que mudanças ocorreram no meio geográfico entre um período e outro?

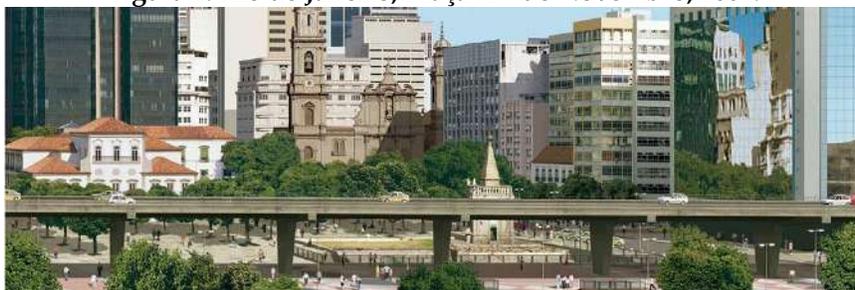
Essa análise permite aos estudantes compreenderem que o espaço é uma construção histórica, resultado da relação entre sociedade e natureza mediada pela técnica. A atividade também estimula a percepção de que o espaço se transforma a partir das demandas sociais, políticas e econômicas de cada época — e que essas transformações não são neutras, mas refletem os interesses dos grupos sociais hegemônicos.

**Figura 1: Rio de Janeiro, imediações da atual Praça XV de Novembro, por volta de 1530.**



Fonte: <https://portalgeo.rio.rj.gov.br/EOURbana/>

**Figura 2: Rio de Janeiro, Praça XV de Novembro, 2002.**



Fonte: <https://portalgeo.rio.rj.gov.br/EOURbana/>

### **Atividade 3: O espaço geográfico em um jogo colaborativo**

Apresentamos neste momento um jogo que é uma atividade para ser aplicada no início da aula e introduzir um tema de forma lúdica, criativa, interativa e reflexiva com os alunos. Ela pode ser usada como estratégia didática para promover maior participação, interesse e autonomia dos estudantes de desenvolver o pensamento geográfico. Além disso, esse jogo promove o pensamento crítico uma vez que o aluno visualiza a dimensão política da construção do espaço, questiona a sua organização e o percebe em sua vivência por meio de sua observação.

Na prática, essa atividade proporciona um diálogo com os alunos onde eles expressam a sua visão de mundo, inclusive os conflitos e as contradições, e o professor pode conduzi-los por meio

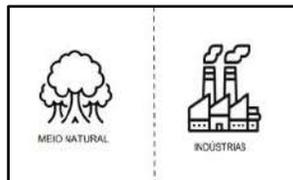
de perguntas a construir o próprio conhecimento escolar e o raciocínio geográfico.

### Objetivos

- Refletir sobre as mudanças espaciais e seus agentes.
- Pensar o espaço geográfico sob a perspectiva do meio técnico-científico-informacional (Milton Santos, 2006) e os agentes formadores do espaço (Roberto Lobato Corrêa, 1995).

### Materiais

- Relógio para cronometrar o tempo.
- Cartinhas personalizadas com imagens do meio natural (frente) e do meio cultural (verso).

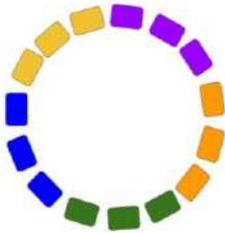


- Cinco folhas contendo o nome de cada um dos agentes do espaço geográfico: Promotores Imobiliários, Grupos Sociais Excluídos, Proprietários Fundiários, Proprietários dos Meios de Produção e Estado.

- Ficha com informações sobre os agentes

Obs.: Todos os modelos estão disponíveis neste material

## Organização da Sala



- Por mesas e cadeiras em formato de roda, com os alunos organizados em cinco grupos (conforme a imagem ao lado): roxo, laranja, verde, azul e amarelo.

- Sortear o nome de cada grupo: Promotores Imobiliários, Grupos Sociais Excluídos, Proprietários Fundiários,

Proprietários dos Meios de Produção e Estado.

- Colocar as cartas nas mesas viradas com o lado escrito **MEIO NATURAL** para cima.

- Se o relógio for digital, configurar o temporizador para cinco minutos (modo contagem regressiva) e caso o relógio seja analógico é necessário avisar aos alunos depois que os cinco minutos se esgotarem.

## Execução do Jogo

ETAPA 1: Com todos os alunos sentados em círculo, explicar que:

- A **RODA** simboliza o ESPAÇO GEOGRÁFICO.
- Os **GRUPOS** representam os AGENTES DO ESPAÇO

ETAPA 2: Pedir para que todos os alunos coloquem as duas mãos sobre a mesa (separadas ou intercaladas) e explicar que o objetivo dessa etapa é que cada um bata a mão na mesa de cada vez, seguindo o sentido anti-horário e explicar que:

- As **MÃOS** simbolizam o TRABALHO SOCIALMENTE
- **CONSTRUÍDO**.

Mãos separadas

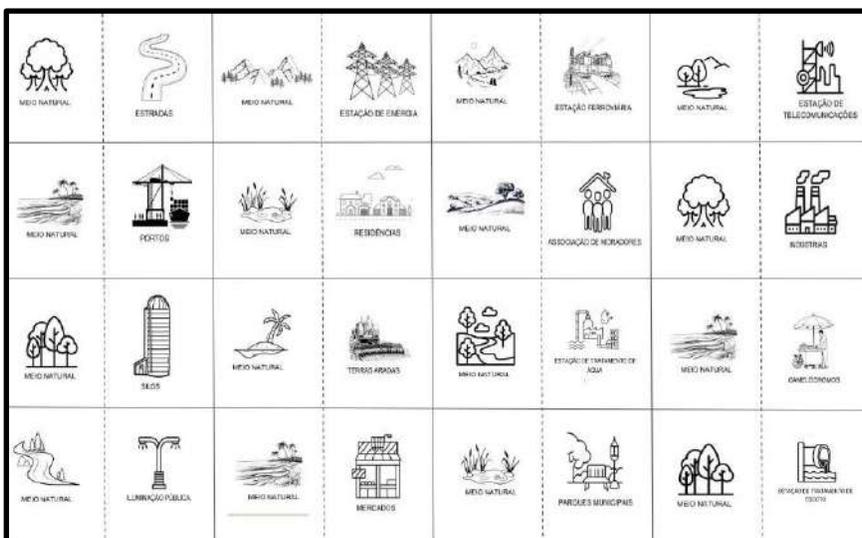


Mãos intercaladas



ETAPA 3: Toda vez que um aluno bater a mão no momento errado, ele pegará uma carta da mesa que está escrito MEIO NATURAL e colocará novamente sobre a mesa virada do outro lado, escrito os elementos culturais, tais como, estradas, estações de energia, estação ferroviária, portos, residências, estações de telecomunicações, silos, indústrias, associação de moradores, terras aradas, estação de tratamento de água, camelódromos, edifícios, aeroportos, iluminação pública, mercados, parques municipais, estação de tratamento de esgoto, dentre outros.

Recortar na linha contínua e dobrar no pontilhado



ETAPA 4: Cronometrar os cinco minutos e explicar que:

o O **TEMPO** da dinâmica representa OS ANOS, AS DÉCADAS E OS SÉCULOS e que ao longo do tempo o ser humano modifica a natureza e constrói o espaço geográfico.

ETAPA 5: Entregar para cada um dos cinco grupos a folha abaixo para eles tentarem deduzir quem eles estão representando na sociedade e fazer a atividade de ligue os pontos.

### Quem são os agentes da produção do espaço?

Em grupo, ligue os pontos.

*Cada acerto vale 01 (um) ponto*

Estado •	• Grandes proprietários industriais e das grandes empresas.
Grupos sociais excluídos •	• Pessoas em situação de vulnerabilidade social (dificuldade de acesso à habitação, desemprego, subnutrição e baixo nível de escolaridade).
Promotores imobiliários •	• Regulador e provedor da infraestrutura (portos, vias férreas, acessibilidade populacional, etc.)
Proprietários dos meios de produção •	• Donos da terra privada.
Proprietários fundiários •	• Produtor de imóveis (financiamento e construção).

### Interpretação do Jogo e Reflexões

Depois de ter passado os cinco minutos, pedir para os alunos observarem e relatarem o que eles perceberam que aconteceu com o **ESPAÇO GEOGRÁFICO**, as cartas sobre mesa, e como os **AGENTES** influenciam nessa construção.

- Destacar que o meio natural não deixou de existir e que coexiste com o meio cultural.

- Reforçar com os alunos que o espaço foi construído, a intencionalidade e o conflito dos agentes.

- Evidenciar que ao longo do tempo (meses, anos, décadas, séculos, milênios) o espaço vai sendo modificado.

- Deixar que os alunos compartilhem suas experiências e façam analogias com suas vivências.

- Introduzir perguntas que façam o aluno pensar sobre o arranjo espacial, a escala(local/global), a relação causa e consequência, a regionalização (depende dos temas geradores que os alunos levantarem na aula por meio do jogo).

### **Considerações Finais**

Este trabalho buscou aprofundar a compreensão do conceito de espaço geográfico e suas implicações pedagógicas, propondo uma reflexão sobre o ensino de Geografia no sexto ano do Ensino Fundamental. Ao longo do texto, exploramos o espaço geográfico como uma construção histórica, social e cultural, mediada pela técnica e pelo trabalho humano, conforme a teoria de Milton Santos. O entendimento do espaço como um processo dinâmico e contraditório, resultante da interação entre sociedade e natureza, é fundamental para a construção de uma abordagem pedagógica contextualizada.

Compreender o espaço geográfico não é apenas apreender uma definição teórica, mas também interpretar as relações que moldam a vida dos alunos. Por isso, as atividades propostas representam um esforço para aproximar os conceitos geográficos das realidades locais, utilizando elementos do cotidiano para engajar os estudantes na construção de um conhecimento significativo e crítico.

O ensino de Geografia no Ensino Fundamental, portanto, deve ser visto como uma oportunidade para formar cidadãos conscientes, capazes de entender e transformar o espaço em que vivem. A abordagem crítica do espaço geográfico, permite que os discentes desenvolvam uma leitura mais atenta e reflexiva sobre as desigualdades, conflitos e transformações que marcam as suas vivências.

Além disso, a articulação entre teoria e prática, considerando o contexto vivido pelos alunos, favorece uma aprendizagem mais

ativa e comprometida com a realidade, em consonância com a ideia de uma "cidadania espacial". Nesse processo, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente de reflexão e ação sobre o espaço social, político e cultural, propiciando o exercício da cidadania de forma plena.

Por fim, esperamos que este trabalho contribua para repensar as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, promovendo um olhar mais crítico e atento sobre o espaço geográfico e suas múltiplas dimensões, e, assim, proporcionar aos alunos um aprendizado que os conecte com o mundo de maneira mais efetiva e profunda.

## **Referências**

ALVES, Glória da Anunciação. "A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido." *GEOUSP Espaço e Tempo* (Online), São Paulo, Brasil, v. 23, n. 3, 2019. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2019.163307. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/163307>.. Acesso em: 31 maio. 2025.

CAETANO VELOSO. *Sampa. Muito* (Dentro da estrela azulada). Philips Records.1978.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I.E., GOMES, P.C., CORRÊA, R.L. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. *O Espaço Urbano*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

MOREIRA, Ruy. O que é Geografia. São Paulo: Editora Brasiliense. 1988.

PEREIRA, Marcelo Garrido. “El espacio de aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica.” *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cedes/66-v25-maioago-2005-educacao-geografica-e-teorias-de-aprendizagens> . Acesso em: 30 maio. 2025.

PORTAL GEORIO. Disponível em: [portalgeo.rio.rj.gov.br/EOUrbana/](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/EOUrbana/). Acesso em: 12/07/2025

RODRIGUES, Marcus; MARQUES DE OLIVEIRA CRUZ, Dayana Aparecida. “A NATUREZA DO ESPAÇO ESCOLAR: contribuições da Geografia de Milton Santos para compreensão da escola como um objeto espacial.” *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 11, n. 21, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v.11i21.899. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/899>. Acesso em: 31 maio. 2025.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2012

SANTOS, Milton. *Espaço e Método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Editora Da Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos teóricos e Metodológicos da Geografia*. São Paulo: Editora Da Universidade de São Paulo, 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VELOSO, Caetano. São Paulo: Sampa. *Muito (Dentro da estrela azulada)*. Philips Records.1978.

## **Sobre os autores**

**Iran Souza de Oliveira** - Graduado em Geografia pela Universidade Gama Filho (UGF), especialista em Cartografia, Geotecnologias e Meio Ambiente no Ensino pela UFF. Atua como professor regente de geografia na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. (SEEDUC-RJ).

E-mail: iranp1988@gmail.com

**Paulo Victor Dantas de Souza Mattos** - Graduado em Geografia pela Universidade Gama Filho (UGF), especialista em Docência com ênfase em educação inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Atua como professor regente de geografia nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu.

E-mail: profgeopv@gmail.com

**Roberto Corrêa Trindade** – Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e especialista em Geografia Fluminense pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui experiência em ensino de Geografia, atuando como professor na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na Fundação Municipal de Educação de Niterói, na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e em escolas particulares. Atuou também como professor/tutor no curso de atualização de docentes da Secretaria Estadual de Educação.

E-mail: robertoctrindade@yahoo.com.br

**Thais Espíndola de Mendes Marins** - Graduada em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, especialista em História e Cultura Africana e Afro-brasileira pelo IFRJ e em Cidades, Políticas Urbanas e Movimentos Sociais pela UFRJ. Possui experiência em Educação Popular pela Rede Emancipa e atua como professora regente de geografia na Prefeitura Municipal de Petrópolis.

E-mail: thaisliageografia@gmail.com

**Thiago Laino de Oliveira** – Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor regente da rede pública estadual do estado do Rio de Janeiro e da rede pública municipal de Araruama.

E-mail: thiagolainol@gmail.com



**O território na geografia escolar: uma crítica ao ensino tradicional da formação territorial do Brasil**

*Bruno Gomes Hosp  
Carolina de Carvalho Freitas  
Rafael Paulino Oliveira  
Rodrigo Simmer Amorim*



## **O Conceito de território no contexto da formação territorial do Brasil**

O conceito de território - ao lado de outros como lugar, paisagem, espaço e região - é um importante elemento de análise do meio ao qual estamos inseridos. No contexto da geografia brasileira, Lobato Corrêa define que, por ser uma ciência social, o objeto de estudo da disciplina seria a sociedade (CORRÊA, 2007). Sendo assim, a discussão teórica do conceito ganha uma grande relevância, sendo abordada, tanto na Geografia Cultural, como na Crítica. Porém, muito antes disso, na antiguidade, seja de maneira intuitiva ou buscando fundamentações teóricas, os seres humanos já abordavam a importância do espaço para manutenção da vida, diplomacia e guerra. Souza, usando uma epígrafe do livro Sun Tzu "A Arte da Guerra" (CASTRO, et. al, 2003, p.78)), ressalta que "o espaço visto enquanto instrumento de manutenção, conquista e exercício de poder, é algo muitíssimo antigo".

Já remetendo aos séculos XV e XVI, época da expansão comercial europeia e da formação das primeiras colônias na América, Gottman, em seu texto traduzido pela AGB Campinas, afirma sobre os 500 anos que se sucederam a partir desse marco histórico:

(...) cada vez mais o território adquiria o sentido de um porto seguro às pessoas que procuravam desenvolver seu próprio modo de vida e os recursos internos às suas fronteiras, segundo seus interesses particulares. O Estado nacional, portanto, considerou seu território como o sustentáculo fundamental da segurança e do bem-estar (GOTTMANN, 2012, p.534).

Essa formulação de Gottman será de extrema importância para o desenvolvimento de nosso recurso didático, pois, nele, como um dos objetivos, buscaremos mostrar como a formação do território do que viria a ser o Brasil como colônia portuguesa, baseado na busca e vendas de recursos naturais, minerais e

agrícolas para satisfazer interesses individuais, conseqüentemente, iria entrar em conflito com os territórios e as “territorialidades” dos povos originários que giravam em torno de um modo de vida natural e coletivo, totalmente contrária a interesses individuais.

Haesbaert, no seu livro “Territórios Alternativos” (2007, p.19), cita território “enquanto espaços concretos e/ou simbolicamente dominados/apropriados”. Indo nessa direção, a própria formação de um novo território baseado em uma colônia portuguesa, voltada para a expansão comercial e iniciativas comerciais, entra em conflito com os espaços dos povos originários que ali habitavam. Suas subjetividades e simbolismos se ligam a um modo de relação com a natureza e gestão da vida que eram incompatíveis com as intenções dos colonizadores.

De acordo com Prado Júnior (2011, p.21) no livro “Formação do Brasil Contemporâneo”, “a colonização da América (...) se origina de simples empresas comerciais levadas a efeito pelos navegadores daqueles países, que até o século XIV é quase e unicamente terrestre”. Logo, nota-se que a formação do novo território brasileiro, pelo seu colonizador, busca o alcance de grandes lucros através da exploração de recursos naturais, minerais e especiarias.

Ainda de acordo com Prado Júnior, há um sentido no processo de colonização portuguesa para os trópicos:

A colonização dos trópicos toma aspectos de uma vasta empresa comercial e agrária, Exploração de um território vasto e virgem em benefício do comércio europeu. Essa formação explica tanto no campo econômico como no social, a formação histórica e sua evolução (Ibidem, p.162).

Sobre a formação política, social e administrativa da nova colônia portuguesa, Prado Júnior nos evidencia fatores que levaram à exploração do espaço em Capitánias hereditárias e latifúndios:

A cultura da cana somente se prestava, economicamente, a grandes plantações. Já para desbravar convenientemente o terreno (...) tornava-se necessário o esforço reunido de muitos trabalhadores; não era empresa para pequenos proprietários isolados. Isso feito, a plantação, a colheita e o transporte do produto até os engenhos onde se preparava o açúcar, só se tornava rendoso quando realizado em grandes volumes. (Ibidem, p.21).

A organização dos territórios em Capitâneas, que se dividiam em fazendas com grandes latifúndios, aliadas à necessidade de uma vasta mão-de-obra, levou à escravização de uma parte considerável dos povos indígenas e, futuramente, de africanos.

Porém, apesar da organização administrativa do Brasil, desde a colônia até a república, em todas as suas formas de organização social, política, econômica e administrativa, ter seu planejamento voltado, principalmente, para uma organização espacial a serviço de uma economia agroexportadora, não foram só esses agentes econômicos, fruto de uma colonização covarde e violenta, que foram responsáveis pela produção do espaço geográfico e da formação do território brasileiro. Esse território é fruto também da resistência dos povos originários e africanos, que continuam resistindo para exercer suas territorialidades. Territorialidades essas que foram indispensáveis para a formação da cultura do que veio a ser o Brasil.

Entendemos aqui como territorialização a visão que Rogério Haesbaert apresenta do conceito, como sendo “o conjunto das múltiplas formas da construção/apropriação (...) do espaço social.” (HAESBAERT, 2011, p. 45); que, nesse contexto, demonstra como o capital se apropria do espaço que era dos povos originários, provocando uma desterritorialização desses espaços, na sua necessidade de se acumular e expandir, levando a uma necessidade de reterritorialização, como construção de novos territórios. Ou seja, a reterritorialização feita por uma boa parte dos povos indígenas que resistiram ao processo de formação do território brasileiro indo para o interior ou em áreas onde o latifúndio não

tinha chegado no litoral, foram formas de manter vivo o seu modo de vida, tradições e culturas.

De acordo com o que foi apresentado aqui, faremos uma análise crítica a como o livro didático apresenta, ainda hoje, o tema da formação do território brasileiro, com tímidos e poucos avanços, quase que exclusivamente pela visão do colonizador, através dos ciclos econômicos. E seguiremos com uma proposta de recurso didático baseado na apresentação de uma alternativa ao ensino da formação territorial do Brasil, para além da ocupação e do imperialismo portugueses, e do apagamento dos territórios indígenas, considerando que o território não é uma categoria imutável, sendo modificado, apropriado e reapropriado ao longo do espaço e do tempo pelas mais diversas sociedades e povos que o habitam

Essa proposta apresentará uma sequência didática com cinco planos de aula para turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, para serem aplicadas no início do ano letivo, quando se estuda a formação territorial brasileira (segundo o Banco Nacional Comum Curricular, que serve como parâmetro para as redes de ensino desde 2018), que mostre não apenas a desterritorialização dos povos originários, mas, também, como as diversas reterritorialidades feitas por esses povos, como resistência, para manutenção do seu modo de vida, fazem parte da formação do nosso território, com uma riquíssima contribuição cultural.

## **A Formação Territorial do Brasil e o Silenciamento dos Territórios Indígenas nos Livros Didáticos**

A forma como os livros didáticos de Geografia abordam a formação territorial do Brasil revela uma narrativa marcadamente eurocêntrica, que ignora as territorialidades indígenas anteriores à colonização. É comum que a formação do território nacional seja apresentada a partir do século XVI, como se a chegada dos portugueses representasse o início da história geográfica do Brasil.

Isso resulta não apenas em uma omissão, mas em um apagamento da presença milenar dos povos originários.

Peguemos como exemplo um livro muito utilizado pelos professores de Geografia: "Expedições Geográficas"; que em sua 4ª edição, escrito por Melhem Adas e Sérgio Adas, nota-se que a organização do conteúdo sobre a Formação Territorial Brasileira passa pelos seguintes percursos: Localização e extensão do território brasileiro; território como país, fronteiras; território como Estado-Nação; a formação do território brasileiro e a construção de espaços geográficos; Tratado de Tordesilhas e Madri; ciclos econômicos coloniais. Essa abordagem revela muito mais do que apenas uma visão limitada, que enfatiza a delimitação de fronteiras e divisas políticas do Estado a partir do processo de colonização e seus ciclos produtivos, restringindo o conceito de território; essa visão colonial ignora os conflitos, as disputas e as diferentes formas de ocupação do espaço.

Essa forma de apresentação da formação do território brasileiro ao leitor é extremamente problemática, pois "ao tratar da formação do território nacional, os livros didáticos geralmente silenciam as territorialidades indígenas, reafirmando a lógica colonial de que o Brasil começa com o colonizador" (ALMEIDA, 2016, p. 92). Essa lógica constrói uma narrativa em que os indígenas são vistos como obstáculos ao progresso, e não como sujeitos históricos ativos na construção do espaço.

Além disso, Bertha Becker nos lembra que "território não é apenas o espaço sob domínio do Estado, mas também aquele onde se constroem identidades e se exercem poderes locais" (BECKER, 2009, p. 72). Logo, a ausência dessa visão nos materiais didáticos empobrece o ensino da Geografia e contribui para a invisibilização das múltiplas formas de apropriação e uso da terra pelos povos indígenas.

A crítica ao silenciamento indígena também é feita por Carlos Walter, ao argumentar que "(...) a história oficial do território brasileiro é a história do silenciamento dos povos originários. O que está em jogo é uma disputa de territorialidades: a do capital versus

a dos povos” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 25). Essa disputa é sistematicamente ignorada nos livros escolares, que geralmente reforçam a narrativa da “integração nacional”, ignorando os conflitos e resistências que marcam (e ainda marcam) o território. E mesmo para além da questão histórica, a exclusão das territorialidades indígenas nos livros didáticos também compromete a compreensão crítica do presente. Pois, “é necessário pensar o território não apenas como algo que foi, mas como algo que é continuamente disputado” (HAESBAERT, 2011, p. 39).

Assim, a luta indígena pela terra não é um capítulo encerrado do passado, mas uma realidade geográfica e política viva, que deveria estar presente nas discussões escolares. Sendo urgente que os livros didáticos de Geografia cumpram a legislação vigente, principalmente no que diz respeito à lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da cultura indígena e o papel dos povos originários e do povo negro na formação da população brasileira, e tenham seus conteúdos repensados à luz de uma pedagogia decolonial e antirracista. O reconhecimento das territorialidades indígenas é essencial para a construção de uma educação crítica, plural e comprometida com a justiça social. A formação do território brasileiro não pode ser ensinada como uma linha reta de expansão lusa, mas como um processo conflituoso e diverso, onde os povos originários não foram apenas vítimas, mas também protagonistas de resistência e reinvenção territorial.

### **Proposta Didática e Recurso Educacional**

Para este trabalho, aplicamos metodologias ativas, que entendemos ser o caminho que melhor permite o protagonismo do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, pois lhe coloca no papel de pesquisador, sendo o professor um mediador dos conteúdos, a partir de uma indagação ou perguntas disparadoras para gerar mobilização, reflexão e construção do conhecimento.

Segundo LUCHESI, LARA e SANTOS:

o processo de aprendizagem se dá a partir da problematização da realidade, ao relacionar a teoria à prática e ao objetivar a articulação do contexto social, com isso, visando à aproximação com a vida real e à observação, que, por conseguinte, permitem a comparação e a reflexão (2002, p.15).

A metodologia que sugerimos é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) aliada à uma Sequência Didática (SD). Para LARMER, ROSS e MERGENDOLLER (2015), na elaboração de um projeto, sete pontos fundamentais devem ser seguidos: Problema desafiador, Investigação Sustentável, Crítica e Revisão, Voz e Escolha do Estudante, Reflexão, Autenticidade e Produto Público.

No caso da SD sugerida, o problema central é a invisibilização e apagamento dos povos indígenas e seus territórios na abordagem da formação territorial do Brasil em livros didáticos – o que, por si só, representa um sintoma da carência desse tema no ensino de Geografia na educação básica – que é um tema socialmente relevante e complexo, como recomenda a metodologia ABP.

De acordo com Zabala (1998, p.18) a sequência didática é “(...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. A partir desta perspectiva, a atividade vai contribuir com o desenvolvimento da visão crítica do discente, utilizando o seu conhecimento prévio como ponto de partida para o desenrolar da sequência didática.

Entre as competências específicas de geografia para o ensino fundamental, devemos destacar o “desenvolvimento da autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.” (BRASIL, 2017, p.366).

Logo, toda a atividade estará em acordo e seguindo os princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se diz que:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (Ibidem, p.361).

### **Sequência Didática: Povos Indígenas e a Formação do Território Brasileiro**

**Ano:** 7º ano do Ensino Fundamental

**Período:** 1º bimestre/trimestre

**Carga horária:** 5 aulas (de 50 min.)

#### **Códigos e Habilidades da BNCC:**

EF07GE01: Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.

EF07GE02: Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

EF07GE03: Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das

comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

EF07GE04: Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

### **Objetivos de Aprendizagem**

- Compreender o conceito de território e sua importância na Geografia.
- Analisar o processo de formação do território brasileiro a partir da perspectiva dos povos indígenas.
- Produzir reflexões críticas sobre a invisibilização indígena nos livros didáticos.
- Valorizar as territorialidades indígenas como parte da história e da cultura brasileira.
- Proporcionar um maior entendimento sobre as resistências indígenas e suas reterritorialidades.

### **Etapas da Sequência Didática**

#### **Aula 1 – O que é território?**

- Conhecimento prévio: O que você entende por "território"? Que territórios você ocupa no seu dia a dia?
- Trazer o conceito de território a partir do conhecimento dos alunos: Território dos países, Território do tráfico de drogas, Território das torcidas nos estádios de futebol, etc.

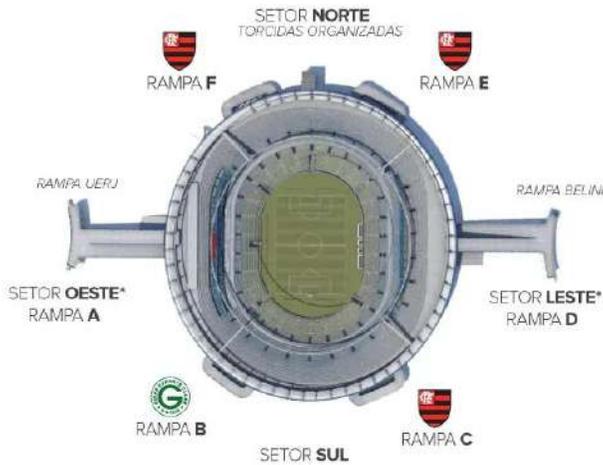
Figura 1 - Divisão das torcidas no Maracanã em dia de Clássico Estadual



Fonte: <https://diariodorio.com/garanta-seu-ingresso-para-o-primeiro-fla-x-flu-da-final/>

Figura 2 - Divisão das torcidas no Maracanã em dia de outros Clássicos

**SETORES**



*\*OS SETORES LESTE E OESTE SÃO DE ACESSO MISTO, COM INGRESSOS DISPONÍVEIS PARA AS DUAS TORCIDAS.*

Fonte: <https://ge.globo.com/futebol/times/flamengo/noticia/2013/11/espaco-da-torcida-visitante-pode-ser-revisto-em-eventual-final-no-maracana.html>

- Apresentação de imagens e mapas: Território como espaço vivido, disputado e simbólico.
- Trabalhar os diferentes tipos de territórios com os alunos, a partir de exemplos.

## Aula 2 – A formação do território brasileiro

- Explicação com linha do tempo: Do período pré-colonial à colonização portuguesa, com ênfase na perspectiva do livro didático
  - Linha do tempo (Perspectiva do Livro didático)
    - 1500: Chegada dos Colonizadores Portugueses.
    - Século XVI: Ocupação da faixa litorânea e exploração do Pau-Brasil.
    - Séculos XVII e XVIII: Os Portugueses avançam além dos limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas (1494).
  - Debate guiado: Como foi construído o território brasileiro? Onde estão os povos indígenas nessa história?
  - Exibição do Documentário POVOS – Territórios, identidade e tradição: O documentário revela o papel da cartografia social para a defesa de territórios tradicionais no Rio de Janeiro e São Paulo.

Figura 3 – Vídeo “Projeto Povos”



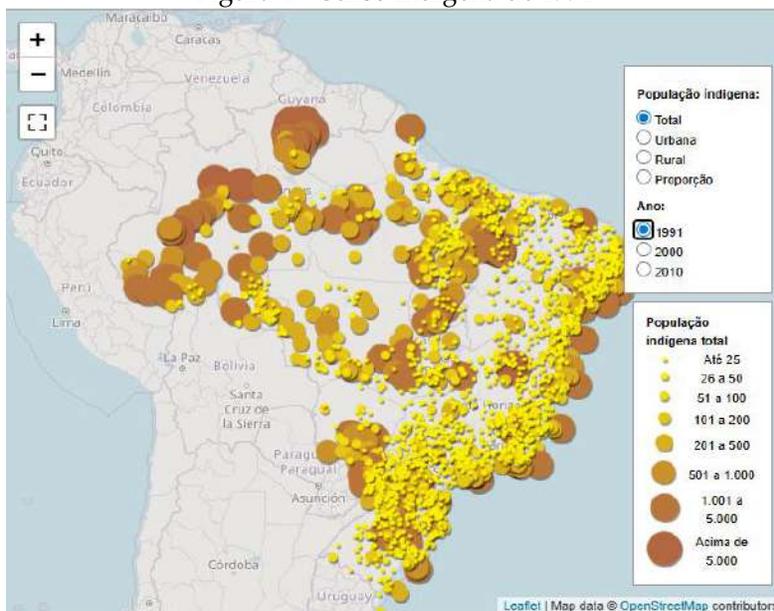
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wp4rMHJzlqc&t=349s>

Com a exibição deste documentário buscamos despertar nos alunos o interesse pela causa dos povos originários, definindo a sua conceitualização, e a valorização de suas territorialidades.

### Aula 3 – Desterritorialização e Reterritorialização

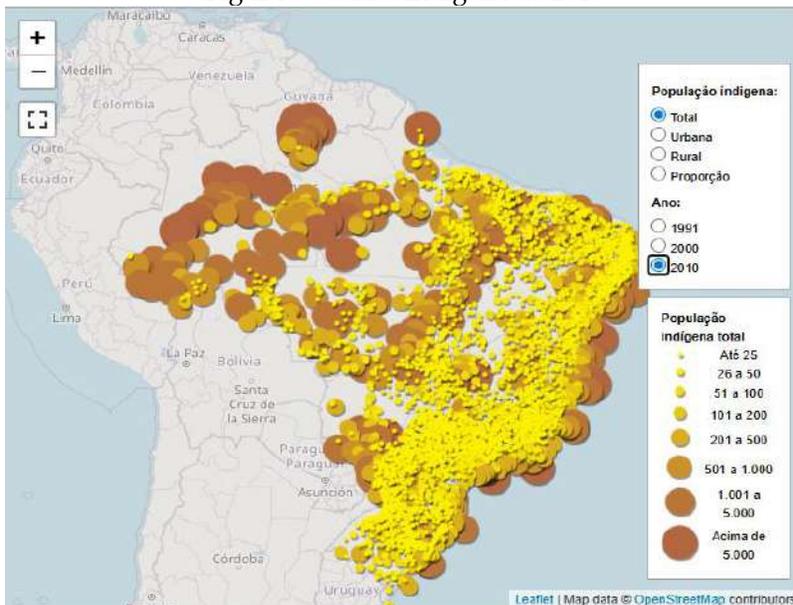
A Geografia Crítica assume papel central, oferecendo conceitos fundamentais e possibilitando a reformulação da compreensão sobre os aspectos da formação territorial brasileira. Neste contexto abordaremos os conceitos de Território, Desterritorialização \ Reterritorialização e Territorialidade Indígena. Iniciamos com a apresentação de dados e mapas que ratificam a resistência Indígena.

Figura 4 - Censo Indígena de 1991



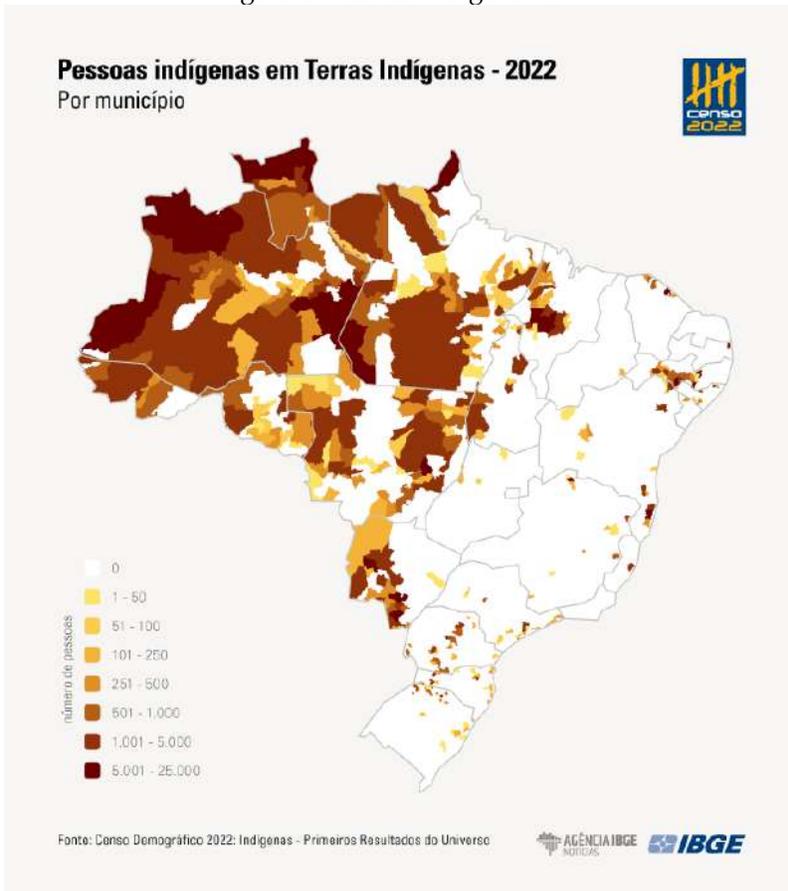
Fonte: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>

Figura 5 - Censo Indígena de 2010



Fonte: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>

Figura 6 – Censo Indígena 2022



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>

Roda de conversa sobre o vídeo “As aldeias indígenas hoje no Estado do Rio de Janeiro” para discussão dos conceitos.

Figura 7 – Vídeo sobre as aldeias indígenas no estado do Rio de Janeiro



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4I88RluuTDo&t=66s>

Produção de síntese dos conceitos:

- ▶ Território;
- ▶ Desterritorialização;
- ▶ Reterritorialização;
- ▶ Territorialidade indígena.

Nesta etapa, a partir das falas dos alunos, construiremos uma síntese dos conceitos trabalhados.

#### Aula 4 – Herança Indígena

Aqui apresentamos duas propostas a depender do acesso a dispositivos eletrônicos para pesquisa e do tempo disponível: pesquisa individual para casa ou pesquisa em grupo em sala de aula. Posteriormente será ministrada uma oficina de pigmentos naturais e pinturas com inspiração indígena.

● **Pesquisa individual** em casa **ou Pesquisa em grupo** em sala de aula: Quais palavras, alimentos e aspectos culturais indígenas estão presentes no nosso cotidiano?

● Partindo da pesquisa prévia, faremos uma “**nuvem de palavras**”, escrevendo as palavras ditas pelos alunos no quadro,

destacando suas descobertas. Essa é a atividade introdutória para a oficina de pinturas.

### **Oficina de pintura com pigmentos naturais:**

- Materiais necessários:

1. COMPUTADOR com projetor ou quadro digital para mostrar imagens;

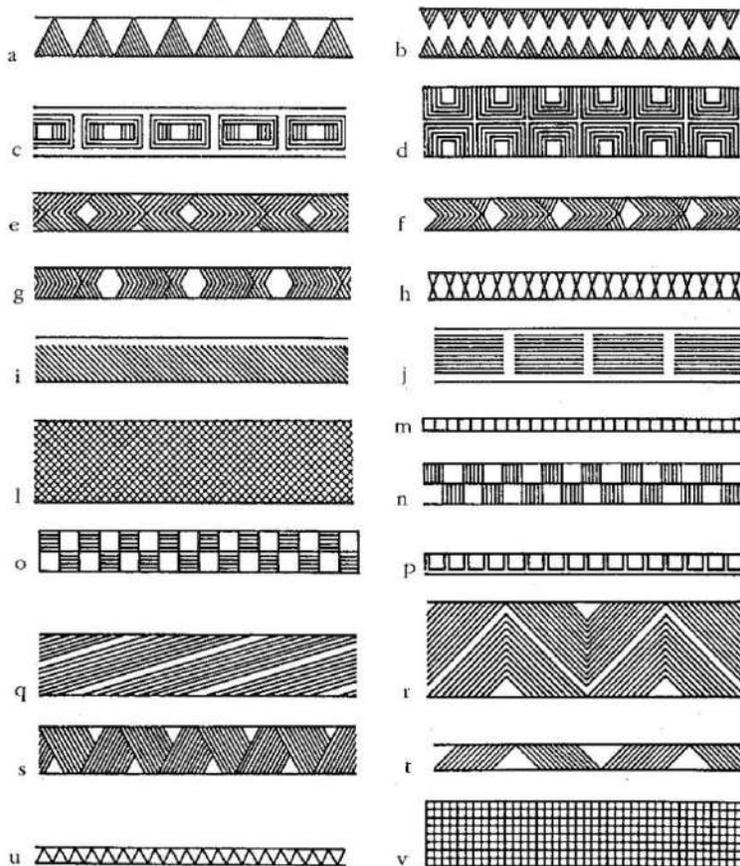
2. PAPEL (folha branca A4, papel 40 quilos, cartolina ou o que tiver disponível na escola).

3. TINTA - para produzir precisaremos de água, colher, algo para macerar (como um pilão ou semelhante), recipientes para misturar e colocar as tintas (pode ser copo de água ou potes reaproveitados levadas pelos alunos), um aglutinante (escolher um entre: gema e clara de ovo ou baba da babosa), um fixador (escolher um entre: limão, vinagre, cola branca, sal ou bicarbonato de sódio) e os pigmentos de coloração à escolha (amora, argila, pó de café, urucum, beterraba, casca de cebola roxa, espinafre).

Indicamos a cartilha “Apostila Intuitiva de Pigmentos Naturais” elaborada por Jhon Bermond, disponível em <https://mac.arq.br/wp-content/uploads/2016/03/Apostila-Pigmentos-Naturais.pdf>.

Após a feitura das tintas, inicia-se o processo de pintura de palavras de ordem, frases de efeito e grafismos indígenas. Os grafismos são formas de representação de animais, plantas e objetos cotidianos.

Figura 8 – Grafismos Indígenas



Legenda: Motivos decorativos da face: a-b: borboleta, c-d-e: casco de jabuti, f-g: casco de jabuti ou vértebra de cobra, h: vértebra de cobra, i-j: espinho de peixe, l: entrecasca de palmeira Tucum, m-n-o-p: caixinha de fósforos, q: ã-ka-pruk enviesado, r-s-t-u: ã-oiro: ziguezague, v: quadriculado.

Fonte: VIDAL, Lux (org.). Grafismo indígena: estudos de antropologia estética - 2ª ed. - São Paulo : Studio Nobel : FAPESP : Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

## **Aula 5 – Culminância: Exposição aberta com mural e lanche coletivo**

- Criação de um mural coletivo, com as pinturas e cartazes elaborados na Aula 4.

- O mural será exposto na escola para envolver a comunidade escolar. Mostra sobre a herança cultural brasileira vinda dos povos indígenas, suas territorialidades e manifestações de resistência.

- Sugerimos um lanche coletivo, a ser oferecido durante a abertura da exposição, com alimentos de origem indígena (pipoca, açaí, paçoca, milho, tapioca, pamonha etc).

Reflexão final escrita:

- ▶ O que aprendemos com os povos indígenas sobre território?

- ▶ Qual a importância da resistência para a formação do Brasil?

Avaliação:

- A avaliação se dará como um processo contínuo e paralelo às atividades desenvolvidas, levando em consideração a participação dos alunos nas rodas de conversa e debates;

- Produções coletivas (pinturas e cartazes);

- Criatividade e coerência na construção do Mural;

- Relatório final escrito com as percepções acerca da formação territorial brasileira e a territorialidade indígena.

## **Referências**

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. Expedições geográficas: 7º ano. Manual do professor. 4ª edição. São Paulo: Moderna, 2022.

ALMEIDA, Vânia Bamberg de. Educação geográfica e povos indígenas: uma abordagem crítica dos livros didáticos. São Paulo: Revista Brasileira de Educação em Geografia, 2016.

BERMOND, Jhon. Apostila Intuitiva de Pigmentos Naturais. Rio de Janeiro: Arte da Terra, 2017. Disponível em: <https://mac.arq.br/wp-content/uploads/2016/03/Apostila-Pigmentos-Naturais.pdf>.

Acesso em 15 jul. 2025.

BECKER, Bertha. Geopolítica da Amazônia. Estudos Avançados. São Paulo: EdUSP, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 15 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CASTRO, Iná E. de; GOMES, Paulo C. da C.; CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. Região e organização espacial. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. Boletim Campineiro de Geografia, Campinas, v. 2, n. 3, 2012. Tradução de Isabela Fajardo e Luciano Duarte.

HAESBAERT, Rogério. Territórios Alternativos. São Paulo, Contexto; Niterói: EdUFF, 2002.

\_\_\_\_\_. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. Setting the standard for project-based learning: A Proven approach to rigorous classroom instruction. Alexandria: ASCD, 2015.

LUCHESE, Bruna Moretti; LARA, Ellys Marina de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina dos (orgs.). Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem. Campo Grande: UFMS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4667>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PRADO JR., Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. História Econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2011.

\_\_\_\_\_. Evolução Política do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

VIDAL, Lux (org.). Grafismo indígena: estudos de antropologia estética - 2ª ed. - São Paulo : Studio Nobel : FAPESP : Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

### **Sobre os autores**

**Bruno Gomes Hosp** – Licenciado em Geografia (UERJ). Especialista em Geoprocessamento (UFF). Professor de Geografia na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. E-mail para contato: [brunohosp@hotmail.com](mailto:brunohosp@hotmail.com)

**Carolina de Carvalho Freitas** – Licenciada em Geografia (UFF). Especialista em Metodologias Ativas (Descomplica Pós).

Professora de Geografia na Prefeitura Municipal de Maricá. E-mail para contato: profcarolinafreitas@gmail.com

**Rafael Paulino Oliveira** – Bacharel e Licenciado em Geografia (UFRJ). Professor de Geografia na Prefeitura do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu. E-mail para contato: rafapaulino28@gmail.com

**Rodrigo Simmer Amorim** – licenciado em Geografia pela (UERJ). Professor de Geografia na Prefeitura de Queimados e de Japeri. E-mail para contato: Rodrigogeo33@gmail.com

## Regionalizando e reconhecendo as regiões

*Fernando César Vicente Rosa*

*Flávio Ribeiro Florêncio*

*José Ramos da Silva*

*Rafael Mello Spatafora*



### 1. O conceito de Região

“Região é um dos conceitos mais difundidos e tradicionais da Geografia. Sua concepção remonta às origens do próprio pensamento geográfico, através do contraponto entre leituras do espaço mais gerais, “sistemáticas” e mais específicas, descritivas”. (HAESBAERT, 2019, p. 117).

Região é o conceito da Geografia que trabalha com a diferenciação de áreas, onde há a preocupação em identificar particularidades e singularidades. Será que esta conceituação se

resume somente a essa aplicação? Vejamos: Estamos tratando de um conceito que, ao longo da história da Geografia, teve graus variados de importância e diferentes definições. Primeiro a partir da noção de Região Natural - região era definida a partir de elementos naturais, como o clima, a vegetação etc. Posteriormente, a corrente possibilista passa a vincular a natureza ao homem para definir o que é região.

Ao longo do século XIX a Geografia é concebida como a disciplina que explica a relação do homem com a natureza em áreas específicas. Região se torna o principal conceito da disciplina, dando origem a Geografia Regional, interessada nas particularidades de cada recorte espacial. A ideia de região desse recorte temporal foi bastante utilizada como ferramenta para o comércio marítimo, exploração de novas áreas, além de contribuir para dividir a administração de territórios de acordo com suas características naturais.

No século XX a dinâmica econômica começa a se tornar o principal elemento diferenciador das regiões – cada região teria uma função específica que seria definida sobretudo pelo seu papel na prestação de serviços e no comércio. A partir da segunda metade do século, a Geografia Crítica propõe uma concepção da Região enquanto “produto da divisão espacial capitalista do trabalho ou das relações desiguais e combinadas entre centros e (semi)periferias” (HAESBAERT, 2019, p. 118) - uma concepção preocupada com a reprodução econômica. Propunha, no entanto, um entendimento da região como algo não estático ou homogêneo, buscando considerar as (trans)formações das regiões no contexto da globalização. Os Geógrafos desta corrente estão preocupados em fazer a análise regional como um mecanismo que evidencia as contradições espaciais, hierarquizando as regiões a partir de sua inserção no sistema capitalista na era da globalização.

Atualmente ganham força abordagens que compreendem a região como espaço vivido, associada às identidades regionais (Haesbaert, 2019). Ao mesmo tempo, a noção de região não está restrita ao território nacional, ainda que movimentos regionalistas

busquem autonomia em relação ao Estado continuem existindo e surgindo. Ou seja, o desenho de uma região tende a variar de acordo com interesses e sujeitos envolvidos, bem como conforme a escala de ação dos mesmos.

Hoje sabemos o caráter político do ato de regionalizar, de estabelecer limites e recortar o espaço. Isso não significa que não haja, dentro da Geografia, um impasse metodológico quanto à maneira de se regionalizar. Afinal, seria a região um dado?... ou um artifício? Isto é, um fato ou um instrumento de análise? De acordo com Haesbaert,

podemos falar de uma região como arte-fato (com hífen), no meio de um continuum que se estende desde o recorte analítico [...] até o espaço de ações concretas de sujeitos sociais que efetivamente constroem articulações regionais, sejam eles hegemônicos (como as empresas e o Estado), sejam subalternos (como os povos tradicionais). (HAESBAERT, 2019, p. 119)

Em ambas as concepções, regionalizar é um exercício de poder. É importante, portanto, reconhecer os processos que produzem tais regiões e as partes neles envolvidas.

## **2. O conceito de região e o ensino de Geografia**

Algo que geralmente interessa aos alunos é a diversidade geográfica do mundo. Atualmente a Geografia ensinada no Ensino Fundamental, é organizada a partir do estudo de regiões. Isso ocorre em um momento em que os geógrafos redescobrem o estudo do específico (Haesbaert, 2009), onde análise e síntese – fundamentados em uma base teórica – permitiriam entender a região.

Os livros didáticos, no entanto, apresentam suas abordagens e concepções de região alinhadas com quais pressupostos e paradigmas aqui pontuados? Partimos do livro didático por reconhecermos sua importante presença nas aulas de Geografia

como material de referência a professores e estudantes. Muitas vezes o livro é o principal material disponível. Além disso, nossa experiência com coleções diversas, de autores variados, com diferentes propostas, nos mostrou que em algumas obras o conceito de região surge descolado de regionalização, o que seria uma barreira para construir junto aos alunos uma leitura da região como resultado da ação de agentes regionalizadores - caso o/a professor/a siga a abordagem proposta.

Ao longo da educação básica os estudantes têm contato com várias propostas e escalas de regionalização: regiões metropolitanas; hierarquias urbanas; blocos econômicos; níveis de desenvolvimento; povos; línguas mais faladas; regiões do Brasil etc. Mas esses mesmos estudantes estão compreendendo – e exercendo (por que não?) - o ato de regionalizar?

Consideramos que a estratégia utilizada pelo professor é fundamental para que o aluno esteja receptivo aos estímulos produzidos na aula. As dificuldades de assimilação aumentam quando o assunto trabalhado está distante das necessidades e anseios dos alunos. É preciso, portanto, agirmos

considerando que os escolares também participam do processo de construção, de atribuição de valor e de importância deste conhecimento conforme os seus anseios cotidianos. Logo, o desafio é garantir o encontro entre compreender geograficamente o fenômeno e considerar, neste exercício intelectual, a participação e o significado desta discussão para o público escolar. (SILVA JÚNIOR, 2023, p.14)

Entendemos que - tal como no processo de alfabetização cartográfica é importante que os alunos não só recebam, mas produzam mapas dos espaços onde vivem e circulam – é importante que os professores, antes de abordarem as várias regiões – e regionalizações – nas aulas de Geografia, realizem com os alunos o ato de regionalizar.

### 3. Atividades propostas

Diante do exposto até aqui, optamos em apresentar duas propostas de atividade. A primeira proposta é voltada para o ato de regionalizar, buscando colocar o aluno na posição de sujeito ativo e produtor de representações – e, portanto, narrativas e imaginários – sobre o espaço. Já a segunda atividade é um jogo didático que aborda as regiões brasileiras (segundo a definição oficial, do IBGE).

A utilização dos jogos nas aulas fortalece a compreensão do conteúdo e colabora para a fixação de conceitos importantes. É uma estratégia que auxilia na desconstrução de uma lógica em que a aquisição do conhecimento por parte do aluno acontece de forma passiva, sem a interação necessária para a efetivação da aprendizagem. Além disso, quando os alunos estão jogando, praticam atitudes colaboracionistas e de interação com os outros membros do grupo, garantindo que haja a inclusão de todos os indivíduos envolvidos. Nas aulas de Geografia, os jogos quando são aplicados de forma planejada, atendem aos objetivos de aprendizagem definidos pelo professor e levam os alunos a realizarem importantes reflexões sobre o conteúdo aprendido. Segundo Verri e Endlich (2009, p.67):

O jogo vem como um estímulo tanto para melhor compreensão do conteúdo, quanto para o crescimento e o desenvolvimento intelectual do aluno fundamental para atingir a responsabilidade e a maturidade. É uma forma de aproximar o conteúdo aos alunos motivando-os a estudar de forma mais atrativa.

Para o desenvolvimento do jogo didático, foi realizado um processo de três etapas: I) pesquisa e leitura sobre jogos educativos; II) elaboração da regra e construção do jogo e; III) aplicação entre os integrantes do grupo.

As atividades também buscaram considerar elementos relativos à natureza, economia e identidade na construção das regiões. Com elas, espera-se que o aluno seja capaz de:

- Compreender a perspectiva geográfica de regionalização e região;
- Compreender que a região é resultado do processo de regionalização baseado em critérios de acordo com intenções;
- Assimilar a noção de diversidade interna nas regiões estabelecidas e;
- Conceber a região tanto como produto do intelecto, como resultado da produção do espaço;

### **3.1 Atividade 1: Regionalizando o espaço escolar**

O professor deve fazer uma breve introdução ao tema, questionando os estudantes sobre o que eles entendem como região e, em seguida, apresentar, em poucas palavras, o que significa região na Geografia. Nesse momento o professor deve reforçar que:

- na Geografia existe a necessidade de estabelecer algum/alguns critérios/s para definir regiões – deixando evidente que região não é sinônimo de área, nem de lugar etc;
- locais diferentes são considerados/ inseridos em uma mesma região quando há algo que se repete – em comum – nesses locais, conforme o critério adotado;
- o critério adotado depende da intenção e dos interesses de quem regionaliza.

A partir desse momento o professor pode iniciar a primeira atividade, onde o aluno deverá regionalizar a escola, para começar a assimilar o conceito de região. Propomos a sequência procedimental apresentada nos passos a seguir.

#### **Passo 1**

Os alunos devem elaborar uma representação da escola no formato de planta – pode ser apenas a área das salas de aula, para facilitar a execução. Em caso de escola em prédio/ construção verticalizada, com mais de 1 pavimento, o/a professor/a pode

restringir a apenas 1 pavimento a área a ser representada – para facilitar e viabilizar a construção da planta pelos alunos.

## Passo 2

Os alunos devem regionalizar esse espaço representado na planta, utilizando como critério o ano de escolaridade. Para tal os estudantes devem:

- definir uma cor para cada ano de escolaridade;
- colorir – na planta - o espaço interno das salas de aula conforme a definição feita anteriormente;
- criar uma legenda na planta identificando as cores utilizadas;
- os espaços que não são salas de aula também devem ser identificados;

Figura 1 - Exemplo de planta de unidade escolar



Fonte: Elaboração própria

Aqui o professor pode estimular os alunos a refletirem sobre a escolha do critério por parte do professor:

- por que interessaria regionalizar a escola a partir do ano de escolaridade?
- como esse olhar sobre o espaço escolar pode ajudar, por exemplo, a organizar entradas e saídas, trocas de professores, a locomoção da comunidade no espaço escolar, a organização da semana de provas etc;
- outros argumentos e questionamentos a serem inseridos.

### **Passo 3**

A turma - professor e alunos - deve fazer a análise do resultado da regionalização do espaço escolar com base no ano de escolaridade. Vale observar que é importante o professor ter feito uma regionalização – mental – anteriormente, para organizar sua abordagem e identificar o que pode ser observado e ressaltado nesse momento com os estudantes.

A depender da configuração arquitetônica da escola em questão, é possível que se encontre uma contiguidade entre as regiões estabelecidas, ou uma descontinuidade. O professor pode inserir essas duas noções no decorrer deste “Passo 3”. Junto a isso é possível propor um olhar crítico reflexivo:

- Essa contiguidade – ou não, a depender da escola – é um padrão dos espaços escolares? Professor e alunos podem ter referências diferentes das outras escolas por onde passaram;
- No caso de não haver uma contiguidade entre as regiões, por exemplo... por que será que isso ocorre? Será por uma imposição/ condição da estrutura física arquitetônica? Ou Por uma questão de organização e regência do espaço?

### **Passo 4**

O objetivo aqui ainda é estimular um olhar mais amplo e crítico do aluno sobre a regionalização, a partir da busca e identificação das diversidades dentro de cada região. Para fins de organização, porém, foi colocado como um outro *passo*.

Partindo do princípio da diversidade interna que as regiões apresentam, o/a professor/a pode adotar os seguintes procedimentos:

- Questionar aos estudantes se as duas, ou mais, turmas de 6º ano – por exemplo – são iguais entre si, quanto a algumas características, como: proporção de gênero; faixa etária; comportamentos; média de notas por disciplina; desempenho nos torneios interclasse; professores regentes; e o que mais o/a professor/a julgar interessante e pertinente;

- Propor que eles reflitam que nível de relação e conhecimento eles têm com as diferentes turmas que estão inseridas em uma mesma região. Por exemplo: um aluno da turma pode ter alguns amigos na turma 601 e não ter nenhum amigo na turma 602, apesar dessas duas porções do espaço formarem uma mesma região;

- O professor pode anotar no quadro as palavras principais que ilustram as relações e visões dos alunos sobre aquelas turmas.

Exemplo:

601 – Alunos mais novos do turno;

602 – Turma do meu irmão

701 – Em frente ao bebedouro

702 – Turma barulhenta

801- Minha ex turma

etc

A ideia aqui é refletir sobre a importância de um olhar crítico sobre a região e a regionalização, entendendo que a região não encerra as informações sobre um local ou uma porção do espaço.

## **Passo 5**

Nesse momento o objetivo é abordar a noção de sub-região. Para isso será feito um procedimento de organização regional da sala de aula. Ou seja, serão criadas sub-regiões a partir do recorte espacial de uma região já estabelecida.

O professor irá propor regionalizar o espaço da sala de aula, organizando e distribuindo os alunos. Um primeiro critério poderá

ser o nível de dificuldade/ facilidade que os estudantes consideram ter na disciplina Geografia, que será classificado em 3 grupos/níveis: **I)** alunos com facilidade; **II)** alunos com pouca dificuldade e; **III)** alunos que se consideram com muita dificuldade.

Em seguida o professor deve organizar a distribuição dos estudantes na sala de aula conforme a autodeclaração de cada um, onde: nas primeiras fileiras deverão ficar os alunos com muita dificuldade; nas fileiras seguintes os que declararam pouca dificuldade e no “fundão” os que se consideraram com facilidade em Geografia.

Com os alunos (re)organizados e (re)posicionados na sala de aula, o professor deve provocar os alunos a notarem a nova configuração (ou “arrumação”) que a sala ganhou. Deve-se observar que aquela não é a configuração do dia a dia, mas sim o resultado de uma intervenção com intenção (intencionalidade). O professor pode ter feito essa organização regional com os objetivos de: melhorar sua comunicação com aqueles que sentem maior dificuldade na disciplina; estar mais próximo desses estudantes visando maior atenção e concentração dos mesmos; ter oportunidade de observar e compreender melhor como cada grupo tende a proceder no desenrolar das aulas.

Aqui o professor deve alertar sobre a relação entre regionalização como estratégia de poder sobre um território, por se tratar de uma redistribuição e (re) alocação dos indivíduos daquele espaço – sempre partindo de critérios que correspondem a intenções. Em outras palavras, ao definir onde cada aluno deve estar localizado na turma, conforme critérios também estabelecidos pelo professor, o docente se colocará como um agente que não só identifica as características/ qualidades dos elementos e dos fenômenos característicos da região, mas, também, realizando uma reconfiguração daquele espaço. Uma reconfiguração que ocorre de maneira vertical: sem consulta aos membros da comunidade quanto a necessidade de tal reconfiguração, ou mesmo a participação na elaboração dos critérios utilizados.

Igualmente importante é a reflexão sobre as possíveis consequências da imposição dessa organização regional da turma:

- qual seria o impacto sobre os vínculos afetivos dos estudantes? Será que distanciar pessoas acostumadas ao convívio diário irá realmente melhorar a sensação de dificuldade que os alunos consideram ter?

- É necessário ter desempenho semelhante em uma disciplina escolar para ter afinidade e criar amizade?

Aqui é um momento de reforçar a noção de diversidade interna da região, bem como enfatizar que esses questionamentos são legítimos, pois permitem questionar os critérios utilizados e entender que a posição do professor – agente regionalizador – é de quem está elaborando uma política espacial conforme a realidade específica daquela turma e conforme objetivos pré-definidos.

**Passo 6** – Repetir o Passo 5 – regionalizar a sala de aula – agora usando outra disciplina como referência e não mais a Geografia. Esse último procedimento servirá para reforçar a importância e o papel do critério adotado ao organizar regionalmente o espaço.

### **3.2 Atividade 2: Jogo da Memória Geográfico**

Concluída a atividade 1, o professor deve abordar a regionalização brasileira a partir da definição do IBGE – regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste -, apontando os critérios utilizados pelo órgão, bem como explorando as informações e o imaginário que os alunos já trazem consigo sobre o assunto. O professor pode ressaltar o aspecto evolutivo da regionalização do território brasileiro, apresentando as regionalizações oficiais que antecederam a atual, ressaltando a importância que os elementos naturais e humanos tiveram em cada momento até chegarmos à configuração atual de regionalização oficial.

É importante que o aluno conheça outras propostas de regionalização, algumas muito presentes em livros didáticos, tais como a dos geógrafos Pedro Geiger e a de Milton Santos, pois partem de outros critérios, resultando em outras regiões. A

regionalização do IBGE, contudo, por ser a oficial, serve de referência para o planejamento e execução de políticas públicas e organização do território brasileiro por parte do Estado, o que faz dessa regionalização a mais influente e reproduzida não só nos materiais de pesquisa ou ensino de Geografia, mas também no imaginário popular, nos meios de comunicação etc.

A atividade aqui proposta, consiste em um jogo da memória que aborda características importantes das regiões brasileiras definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É aplicável para qualquer etapa da educação básica, mas é recomendável a partir do 7º ano do Ensino Fundamental II, uma vez que o tema faz parte do currículo da disciplina no referido ano de escolaridade.

O “Jogo da Memória Geográfico – Regiões Brasileiras” consiste em 20 cartas combinatórias, no qual 5 delas apresentam aspectos da região Sudeste, 4 da região Nordeste, 4 da região Norte, 4 da Centro-Oeste e 3 da região Sul e um folheto com as regras. Nesses pares de cartas, a primeira apresenta uma imagem referente a uma característica da região destacada. (Figura 2).

Figura 2 – Região Nordeste (resultado da produção das cartas do jogo da memória)

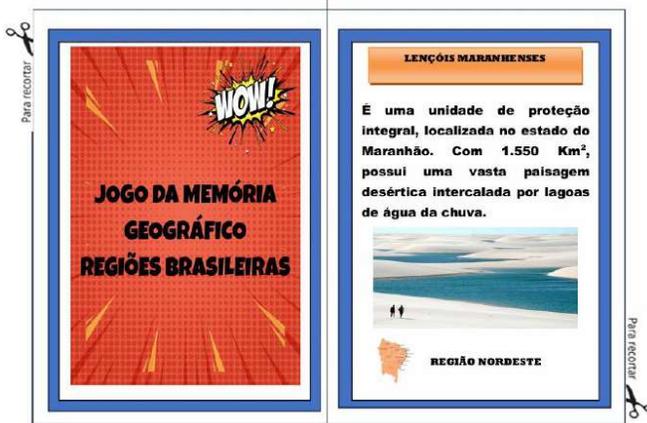


Fonte: <https://wticifes2023.ufma.br/guia-turistico/conheca-os-lencois-maranhenses/>

Selecionamos imagens emblemáticas de cada região com o objetivo de levar o aluno a reconhecer o lugar ou aspecto apresentado na carta e a relevância de cada uma nas respectivas regiões e até mesmo, no Brasil.

Ainda sobre a composição das cartas, a segunda apresentará, além da imagem vista na carta, uma breve descrição sobre o elemento memorizado. A escolha por acrescentar essas informações está centrada na intencionalidade de fazer o aluno ir além da mera visualização da imagem, e sim refletir sobre as características do lugar ou do aspecto, que de outra maneira não estariam à disposição dele. Nesse sentido, o próprio estudo sobre região ganhará maior amplitude, pois a utilização do jogo representará a consolidação do entendimento do conceito, anteriormente trabalhado, de uma forma mais subjetiva. O segundo conjunto de cartas faz uma breve descrição das características de cada imagem. (Figura 3)

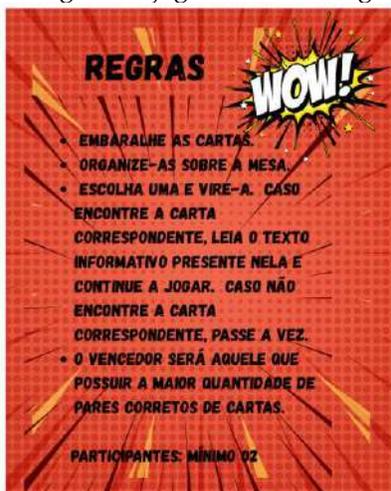
Figura 3 - Carta Região Nordeste – descrição



Fonte: elaboração própria a partir de fotografia disponível em <https://wticifes2023.ufma.br/guia-turistico/conheca-os-lencois-maranhenses/>

Finalizamos essa etapa com a confecção de um panfleto contendo as regras do jogo. (Figura 4).

Figura 4 - Regras do jogo da memória geográfico.



Fonte: elaboração própria.

Na terceira etapa, o jogo foi experimentado entre os integrantes do grupo e avaliado a sua aplicabilidade. Esse momento transcorreu sem nenhum problema, e as regras criadas garantiram o desenrolar das ações do início ao fim.

### **Considerações finais**

Mediante as transformações que ocorreram na sociedade e no próprio espaço escolar, entendemos que as metodologias utilizadas em sala de aula devem ser mais representativas e que cumpram o papel de aproximar os alunos aos conteúdos estudados. Além dessa perspectiva, é emergencial que a prática pedagógica esteja alinhada às necessidades dos discentes, tornando-os parte do processo de produção do saber.

Nesse contexto, as metodologias ativas representam uma estratégia interessante e eficaz para a promoção de uma educação crítica, reflexiva e inclusiva. Muitos são os tipos de jogos existentes, mas é fundamental questionarmos quais cumprem o objetivo de estabelecer uma relação positiva entre a teoria e a prática.

As atividades aqui propostas foram pensadas também como recursos aos que buscam aguçar o interesse e o gosto dos alunos disciplina Geografia. É uma possibilidade de levar esse aluno a fazer uma reflexão geográfica sobre os seus conceitos mais importantes, incluindo o de região, e com isso estimular as análises e reflexões, além de criar novas experiências sobre o entendimento do espaço geográfico.

## Referências

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

HAESBAERT, R. REGIÃO. *GEOgraphia*, v. 21, n. 45, p. 117-120, 7 jun. 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2019.v21i45.a28995>>. Acesso em: 02 Jul. 2025.

HAESBAERT, R. Região, Diversidade Territorial e Globalização. *GEOgraphia*, v. 1, n. 1, p. 15-39, 2 set. 2009. Disponível em <<https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/819>>. Acesso em: 01 jul. 2025.

IBGE. Portal IBGE Educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brincadeiras-2/22532-jogo-damemoriaestadosecapitais.html> Acesso em: 10 jul. 2025

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. “A Geografia é uma disciplina difícil!”: recuperando episódios que nos desqualificam e endereçando um caminho para o reconhecimento da sofisticação intelectual. *Revista Brasileira de Educação em Geografia: Campinas*, v.13, n.23, p.05-24, jan/dez., 2003.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no Ensino de Geografia. *Revista Percurso: NEMO*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.65-83, 2009.

## **Sobre os autores**

**Fernando Cesar Vicente Rosa.** Possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UERJ), Especialização em Educação de Jovens e Adultos (IFRJ). É professor na Prefeitura Municipal de Queimados e na Prefeitura Municipal de Seropédica. Contato: fernandogeog@gmail.com

**Flávio Ribeiro Florêncio.** Licenciado em Geografia pela Universidade de Vassouras (Univassouras). Especialista em História Contemporânea pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Geografia da rede pública e de escolas particulares. Contato: flaflorencio@yahoo.com.br

**José Ramos da Silva.** Professor da rede municipal de Paty do Alferes. Possui bacharelado e licenciatura em Geografia (UERJ). Contato: joser.silva38@gmail.com

**Rafael Mello Stapafora.** Licenciado em Geografia pela UERJ. Professor das redes municipais de ensino de Nilópolis/RJ e Teresópolis/RJ. Contato: raf.geotr@gmail.com

## **Paisagem: uma breve revisão teórica e a aplicação do conceito em sala de aula**

*Ana Maria Cunha da Cruz  
Barbara Duarte de Arruda  
Carlos Otelino Horta Gomes  
Thiago Braga Fernandes*

Há certos custos humanos profundamente embebidos na paisagem que são invisíveis aos olhos (DUNCAN e DUNCAN, 2003).

### **Introdução**

Paisagem é muitas vezes um termo usado no senso comum para designar áreas. Quando perguntado em sala de aula sobre o significado da palavra, podemos escutar facilmente como sinônimo de “lugar bonito”. A paisagem é um dos principais conceitos a serem trabalhados pelos professores de Geografia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), principal documento que norteia os conteúdos a serem ministrados pelos docentes, é organizada se baseando nos principais conceitos geográficos, sendo a paisagem um deles. Segundo este documento, “O entendimento dos conceitos de paisagem (...) é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas.”

Este artigo tem como objetivo abordar a importância do uso do conceito de paisagem em sala de aula, além de revisar as diferentes concepções deste conceito geográfico, com ênfase na Geografia Cultural. Apresentaremos também uma proposta de trabalho para alunos da educação básica. Acreditamos que com um melhor entendimento sobre o tema e com uma sugestão de atividade, os professores possam ter novas ideias de se trabalhar

este conceito tão importante, superando apenas a descrição de informações e contextos imediatos em todas as séries escolares.

Iniciaremos o artigo discutindo o contexto de surgimento do conceito de paisagem na Geografia, a partir do século XIX e como, no século seguinte, ele começa a ser abordado por uma ótica cultural, visão norteadora do presente artigo. Passaremos pelos principais autores que enfatizam a capacidade da cultura em impor suas marcas na paisagem.

Posteriormente, abordaremos a importância de Delgado de Carvalho, figura central do início do século XX, que consolida o papel da paisagem no ensino da Geografia, trazendo um novo olhar para essa disciplina, até então muito relacionada a um conservadorismo atrelado à memorização dos conceitos e ideias.

Por último, buscaremos responder a um grande desafio dos professores em geral, e dos docentes de Geografia em particular: aproximar a pluralidade dos conceitos para a prática em sala de aula. Para tanto, construiremos uma sequência didática, que tem como intuito relacionar a parte teórica com a prática, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e partindo do conhecimento prévio do aluno sobre o tema em questão. Para tal propósito, cabe o planejamento de cada aula, com seus objetivos específicos, de forma que esses tragam sentido para a aprendizagem dos alunos.

Para facilitar a estrutura das aulas e servir de modelo para os docentes, utilizaremos um exemplo real de sequência didática que pode ser replicado em diferentes realidades de municípios pelo país.

## **Sobre o conceito de paisagem**

A geografia é sistematizada, enquanto ciência, apenas no século XIX. A chamada Geografia Tradicional que emerge então, é fundamentada pelos princípios metodológicos e epistemológicos do positivismo, que era a corrente dominante de todas as ciências neste período (Pereira, 2017). A partir de um modo de pensar de “neutralidade científica”, o pensamento geográfico passa a ser

focado na observação, descrição e no domínio técnico da relação homem-natureza, sem levar em consideração o social. “A análise da paisagem passou a ser feita a partir de uma seleção de certos atributos, como o clima, o relevo e a drenagem, sendo examinados como causa e efeito, sem qualquer associação mais complexa” (Sauer, 1998).

Carl Sauer é quem inicia, no começo do século XX, as discussões do conceito de paisagem tendo a cultura como um dos elementos que a estruturam. “Suas ideias apontavam para uma análise de forma associada e conectada dos fenômenos da paisagem, criticando a forma de análise da Geografia Tradicional, que atribuía maior ênfase à observação de áreas e à inter-relação entre os fatos e a descrição” (Pereira, 2017). A paisagem seria para ele um todo onde os fenômenos devem ser vistos de forma conectada, sendo sujeita a transformações e desenvolvimentos constantes.

Milton Santos, uma das maiores referências da geografia brasileira e mundial, também vai conceber os elementos naturais e artificiais na composição da paisagem. Segundo o autor, a paisagem seria um “conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área” (Santos, 2002). Santos é o autor de uma das definições sobre paisagem que talvez seja mais difundida pelos livros didáticos: “é tudo aquilo que nossa visão alcança (...), aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc” (Santos, 1988). Em outras obras, porém, Santos acaba por reduzir a paisagem a uma “história congelada”, resultado do trabalho na matéria. (Bernardes, 2020). Para ele, a paisagem é entendida como totalidade, um momento do movimento (Santos, 2002). O que atribui movimento a ela são as ações sociais, que estariam inclusas no espaço geográfico, que seria totalizador – este sim conceito chave para o autor.

Desta forma, muitos autores da Geografia Crítica acabam reduzindo a importância do conceito de paisagem, chamando mais a atenção para as contradições que pode haver entre a aparência e

a essência da paisagem. Marcelo Lopes de Souza é um autor que suscita essa certa dificuldade em se valorizar adequadamente este conceito. Ele frisa: “a paisagem é uma forma, uma aparência – e não há nada de intrinsecamente ruim nisso, a não ser que a nossa própria limitação mental faça disso algo ruim”. (Souza, 2013).

A Geografia Cultural é a vertente que passa a ter um outro olhar para a paisagem. Augustin Berque reafirma que a paisagem não está somente no olhar sobre os objetos, mas na relação que o homem tem com o ambiente. A paisagem está na relação e na interação entre objetivo e subjetivo, homem e meio. Nela está impressa a maneira como cada ser humano estabelece esta relação (BERQUE, 2016).

Para o autor, a Geografia Cultural seria o “estudo do sentido (global e unitário) que uma sociedade dá à sua relação com o espaço e a natureza” (BERQUE, 1998). Nesta lógica, é a paisagem quem concretiza essa relação, através de uma intencionalidade. Assim, a partir dessa perspectiva, não seria suficiente explicar o que produziu a paisagem apenas como objeto (BERQUE, 1998), mas sim como algo que existe na sua relação com a sociedade que a produziu, reproduziu e a transforma em função de certa lógica.

O que estaria em jogo no entendimento de paisagem, segundo BERQUE (1998), não é somente a visão, mas todos os sentidos e todas as formas de relação do indivíduo com o mundo. Para o autor, a paisagem “situa os indivíduos no seio de uma cultura, dando um sentido à sua relação com o mundo (sentido que, naturalmente, nunca é exatamente o mesmo para cada indivíduo)” (BERQUE, 1998).

O autor ainda delimita a paisagem como marca e como matriz. Ela seria uma marca por expressar uma civilização, pois pode ser descrita e inventariada (BERQUE, 1998), mas também é uma matriz “porque participa dos esquemas de percepção, de concepções e de ação – ou seja, da cultura – que canalizam, em certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza e, portanto, a paisagem e seu ecúmeno” (BERQUE, 1998). Este último, por se tratar da área geográfica habitada pelo homem

permanentemente, o conceito de paisagem, pela ótica do autor, está relacionado a uma cultura nessa representação como marca e matriz. O Cristo Redentor, símbolo da cidade do Rio de Janeiro e até mesmo do Brasil, pode ser exemplificado como uma das grandes marcas que representam a paisagem carioca e nacional. Inspiradas nele, como matriz, diversas outras imagens são reproduzidas país a fora, relacionando as sociedades e determinando esse olhar, numa experiência de identificação da paisagem.

Entende-se assim, que na Geografia Cultural sempre se levará em conta o material físico que cada cultura imprime a sua marca. “Essa marca possui um sentido que implica toda uma cadeia de processos físicos, mentais e sociais, na qual a paisagem desempenha um papel perpétuo e simultâneo de marca e de matriz” (BERQUE, 1998).

### **Uma construção do conceito de paisagem por Delgado de Carvalho**

O conceito de paisagem constitui uma das categorias centrais da Geografia, sendo fundamental para a compreensão das dinâmicas espaciais que articulam elementos naturais e sociais na configuração do território.

A construção do conceito de paisagem na geografia brasileira não pode ser dissociada da contribuição de importantes intelectuais que atuaram na consolidação do ensino geográfico no país. Entre esses, destaca-se Delgado de Carvalho, cuja atuação nas primeiras décadas do século XX foi fundamental para a formação da Geografia Escolar, simbolizando uma renovação da conservadora geografia memorizante que vigorava até então, transformando a produção didática da disciplina (Albuquerque, 2011).

Ele entendia que o ensino da Geografia tinha por finalidade a relação entre terra e homem, para ele considerada como paisagem – que compunha o todo regional (Albuquerque, 2011). “Ou seja, de certa maneira, o pensamento de Delgado era de que a região

natural dimensionava a síntese da relação homem/natureza, e é por isso que entendemos a paisagem como um entremeio conceitual na obra do autor” (PEREIRA; MENON; PEZZATO, 2017). A natureza (ou meio), para Carvalho, seria o elemento constante e a ação humana o elemento que varia, de acordo com as adaptações ao meio. “Como o meio é considerado permanente, Delgado considerava que o homem é a ‘equação social’ da paisagem pela sua capacidade criativa e características de mobilidade e evolução através do tempo” (PEREIRA; MENON; PEZZATO, 2017).

Delgado de Carvalho compreendia a Geografia como uma ciência de observação direta, na qual o contato empírico com o espaço era essencial para a apreensão dos fenômenos naturais e humanos. Nesse sentido, suas proposições metodológicas privilegiavam as excursões geográficas como instrumento pedagógico de importância central. Tais excursões consistiam em saídas de campo realizadas com o objetivo de observar in loco os elementos da paisagem — relevo, vegetação, uso do solo, infraestrutura, entre outros — e, com isso, possibilitar a articulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA; MENON; PEZZATO, 2017).

Essa saída do ambiente escolar pode acrescentar muito na formação do aluno, atrelando seus conhecimentos prévios, do senso comum, com um olhar treinado cientificamente através de conceitos e habilidades propostas pela disciplina. Essa junção pode ser colocada em prática pelo professor de diferentes formas e, entre elas, destaca-se a sequência didática.

### **Sequência Didática**

Aproximar um conceito científico dos alunos do ensino básico é um desafio que se coloca presente na prática docente. Na Geografia não é diferente, pois a diversidade de interpretações para um mesmo conceito, torna ainda mais complexa a escolha da melhor maneira de se atingir o ensino-aprendizagem. Por outro

lado, abrem-se caminhos para diferentes possibilidades de planejamento.

A abordagem a seguir visa estruturar um caminho teórico-prático de se abordar o conceito de paisagem na educação geográfica escolar. Para isso, o modelo escolhido foi de sequência didática, encadeando ideias para se alcançar um objetivo concreto de aprendizagem do aluno. Tendo como objetivo da sequência didática o ato de relacionar a teoria e a prática sobre um assunto, indo além do senso comum, é inegável a necessidade de conhecimento do professor sobre o “contexto político, econômico, ambiental e epistemológico em que está inserido.” (Apud, Bruner, 2001)

Ao mesmo tempo, não podemos ignorar esse senso comum que o estudante traz para a sala de aula, já que é um conhecimento a priori, necessário como ponto de partida para ser trabalhado em uma sequência didática.

Sendo assim, a realização da sequência didática tem como objetivo:

[...] trazer o conhecimento para o contexto do alunado, buscar indagações que imprimam sentido ao conhecer. Dessa forma, podem-se construir relações entre o conhecimento científico e a realidade (cultural, social e mesmo histórica) do alunado. A problematização é o agente de interlocução entre os conhecimentos científicos e de outras culturas provenientes das realidades sociais na quais a comunidade escolar se encontra inserida (GIORDAN, 2014 a, p.61 – in. Sequência Didática - CASTELLAR)

É importante ressaltar que para se realizar uma sequência didática é preciso traçar um planejamento sobre a programação e o cronograma de cada aula, com os objetivos definidos. Sendo assim, serão conversados e expostos, num primeiro momento, os pontos a serem trabalhados com os estudantes, para que eles tenham consciência do que será realizado e se comprometam com o combinado. Existe um espaço para a casualidade na sequência didática, desde que o momento para isso seja pensado e estipulado.

Tendo isso em mente, talvez seja importante um momento de conversa com equipe diretiva e outros profissionais da escola sobre o que será trabalhado e a metodologia, para que haja o mínimo de interferência de superiores no momento prático da atividade, ainda mais se esse for realizado no espaço externo da escola ou em um trabalho de campo.

No anexo 1, apresentaremos um plano de sequência didática, com base em um plano sugerido por GUIMARÃES E GIORDAN (2011); GIORDAN (2014), encontrado em CASTELLAR, p. 32). Preenchemos o plano a partir de experiências dos autores e experiências hipotéticas, sendo sempre possível adaptar para a realidade de cada professor, cada público-alvo e cada escola. Para acessar esse modelo de sequência didática, ver Anexo 1.

### **Plano de aula com fotografias**

“Mesmo que a paisagem possua uma dimensão visível, seu conteúdo não se limita ao que se pode ver” (Besse, 2006). A partir dessa premissa, podemos encarar a paisagem como algo que vai muito além do que os sentidos alcançam. Dessa forma, a proposta a seguir, apesar de tratar-se de um município específico (São Pedro da Aldeia), pode ser adaptada em diferentes realidades. Ela tem como objetivo mostrar como uma análise minuciosa sobre as paisagens fotográficas podem ajudar na compreensão das mudanças urbanas ocorridas na cidade ao longo do tempo.

**Proposta de trabalho:** Apresentar, em uma primeira aula, diversas fotografias antigas da cidade de São Pedro da Aldeia. Mostrar aos alunos como é difícil encontrar imagens que contenham uma descrição, como as datas de captura ou os autores de quem as tirou, assim como a localização espacial das mesmas. Apresentar as fontes de onde foram retiradas e comentar como podemos facilmente agrupá-las em categorias (Igreja Matriz, Estação de trem, Salinas, Moradores locais, etc.)

Em seguida, apresentar a proposta de trabalho aos alunos, que devem se separar em grupos. Cada grupo ficará responsável por

uma categoria de fotos da cidade. Cada grupo deverá construir uma linha do tempo das paisagens capturadas pela sua categoria de fotos. Os alunos deverão fazer uma breve descrição dos elementos espaciais que compõem cada foto, e através de pesquisas sobre tais elementos, deverão deduzir um período histórico para cada fotografia.

Como a paisagem é um todo que não pode ter suas partes consideradas separadamente e que estão em constantes alterações (Sauer, 1998) o trabalho de campo é fundamental para esse entendimento e construção de um olhar crítico. Assim, num terceiro momento, realizar um trabalho de campo no centro da cidade, apresentando os principais pontos turísticos, os quais são em sua maioria capturados pelas fotos antigas. Explicar aos alunos sobre a fundação da cidade, como e porque foram construídos os principais pontos revelados pelas fotografias. Pedir para cada grupo de alunos se atentar aos pontos ligados à sua categoria de fotos, solicitando que capturem novas fotos dessas paisagens.

Por fim, os grupos apresentarão em uma outra aula as linhas do tempo por eles criadas, onde explicarão porque colocaram cada foto naquele determinado período histórico, fazendo assim uma breve descrição dos elementos espaciais presentes em cada imagem, além de apresentarem suas próprias perspectivas da paisagem vista por eles durante o trabalho de campo, com as fotografias de autoria própria do grupo.

## **Justificativa**

“A necessidade de confirmar a realidade e de realçar a experiência por meio de fotos é um consumismo estético em que todos, hoje, estão viciados.” (Sontag, 2004). Os alunos do 7º ano do ensino fundamental podem muito bem se enquadrar nessa afirmação. O grande volume de imagens produzidas pelos jovens dos dias atuais em uma velocidade cada vez maior, acaba por gerar uma não reflexão sobre os objetos (e a posição deles) no espaço. Sem o tempo que requer uma boa análise, fica cada vez mais difícil de se

compreender a realidade. A atividade proposta convida os alunos a pararem para analisarem e refletirem sobre os elementos contidos na paisagem (e as mudanças ocorridas com o passar do tempo).

A partir de questões como: “Por que somente pontos específicos (que podem ser facilmente agrupados) eram fotografados?”, “Quais elementos estão presentes nessa paisagem (eles traziam ideias de progresso, desenvolvimento ou atraso?)?”, “Que imagem queriam mostrar da cidade?”, os alunos passarão a refletir sobre como a cidade foi sendo construída ao longo do tempo, e como eram as imagens criadas e transmitidas para aqueles que não a conheciam de fato.

A falta de informações sobre as imagens também convida os alunos a imaginar e deduzir, assim como afirma Sontag (2004): “Fotos, que em si mesmas nada podem explicar, são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia.”. A descrição das imagens ao longo da linha do tempo criada pelos alunos os levará a imaginar as experiências espaciais, culturas, geografias, e agentes produtores de discursos e falas sobre os lugares, como afirma Fernandez (2019).

Por fim, a atividade também convida os alunos a terem uma “leitura ativa” (Fernandez, 2019) não só das fotografias, como das paisagens de fato, ao aguçar um olhar observador, questionador, que desconfia da realidade que lhe é imposta na observação das fotografias, assim como na produção de imagens de autoria própria. “Trata-se não só de experimentar os lugares, paisagens, territórios e espaços pela geografia, mas considerar as formas de expressão que permitem a construção e circulação de conhecimentos e de geografias.” (Fernandez, 2019).

## **Referências**

ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Rev. Bras. Educ. Geog.*, v. 1, n. 2, 2011.

BERQUE, A. *La pensée paysagère*. Paris: Aux éditions Éoliennes, 2016.

BERQUE, A. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato;

BESSE, Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia jean-marc BESSE São Paulo: Perspectiva, 2006.

BERNARDES, A. Milton Santos: Os conceitos geográficos e suas concepções. *Formação (Online)*. V. 27, n. 50, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.

BRUNER, J. Entendendo e explicando outras mentes. In: \_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, D. *A organização do ensino da Geografia*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde Pública, 1935.

CASTELLAR, S. M. V. (Organizador): *Metodologias ativas: sequências didáticas*. 1. ed. - São Paulo: FTD, 2016.

DUNCAN, J. e DUNCAN, N.: Can't with them: can't landscape without them: racismo and the pastoral aesthetic in suburban New York. *Landscape Journal*, 2003.

FACEBOOK, 2025. Disponível em: [https://www.facebook.com/p/Fotos-antigas-de-S%C3%A3o-Pedro-da-Aldeia-e-Regi%C3%A3o-100027948595072/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/p/Fotos-antigas-de-S%C3%A3o-Pedro-da-Aldeia-e-Regi%C3%A3o-100027948595072/?locale=pt_BR). Acesso em 10 de maio de 2025.

FERNANDEZ, P. S. M. Habitar uma paisagem “velha”: A fotografia como linguagem da pesquisa e do ensino de geografia. *Signos geográficos*. [www.revistas.ufg.br/signos](http://www.revistas.ufg.br/signos). Volume 1. Página 2-20. 2019.

PEREIRA ET AL., 2017. O conceito de paisagem na geografia de Delgado de Carvalho: entremeios de conhecimentos escolares e científicos. *Giramundo*, Rio de Janeiro, V. 4, N. 7, p. 43-52. Jan./Jun 2017.

ROSENDAHL, Z. (orgs.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

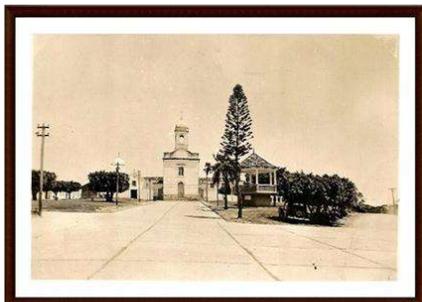
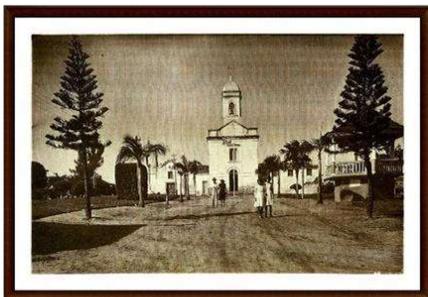
SAUER, C. O. A morfologia da Paisagem. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). Paisagem, tempo e cultura. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SONTAG, S. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (1ª publicação, no original, em 1977).

SOUZA, M. L., 2013. Paisagem. In: Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 1ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Anexo 1 – Plano de aula para uma Sequência Didática			
Título: Paisagens da Cidade Trabalhada			
Público-alvo			
Caracterização dos alunos	Caracterização da escola	Caracterização do ambiente escolar	
Alunos do 7º ano	Escola Urbana / Bairro Residencial	Ambiente escolar tranquilo, com comprometimento da comunidade.	
<b>Problematização:</b> a paisagem é vista, pelo senso comum, sempre como algo belo e relacionado a uma natureza quase intocada.			
<b>Objetivo geral:</b> trabalhar o conceito de Paisagem em Geografia para além do senso comum: “Mesmo que a paisagem possua uma dimensão visível, seu conteúdo não se limita ao que se pode ver.” (Besse, 2006). A paisagem vai muito além do que os sentidos alcançam.			
Metodologia de ensino			
Aulas	Objetivos específicos	Conteúdos	Dinâmica das atividades
1	Refletir sobre o conceito de paisagem do senso comum	Realização de uma “tempestade de ideias” sobre o conceito de paisagem entre os estudantes.	Sala de aula com carteiras dispostas em semicírculo e professor fazendo anotações no quadro.
2	Refletir sobre o conceito de paisagem do senso comum	Pesquisa na internet sobre como as notícias jornalísticas associam o conceito de paisagem.	Sala de aula com carteiras dispostas em semicírculo e professor fazendo anotações no quadro.
3	Apresentar fotografias históricas	Apresentação de fotografias históricas e diálogo sobre a dificuldade de se encontrar as datas de captura e/ou nomes dos autores das fotos.	Fotografias históricas projetadas por <i>Datashow</i> no quadro.
4	Apresentar fotografias históricas	Exercício de localizar especialmente as fotografias históricas e agrupá-las em categorias.	Fotografias históricas projetadas por <i>Datashow</i> no quadro.
5	Descrever os elementos espaciais.	Separação de grupos a a partir da categorização das fotos e construção de uma linha de tempo das paisagens capturadas em fotos.	Sala de aula com carteiras dispostas de forma que haja grupos de três ou quatro alunos.
6	Descrever os elementos espaciais.	Descrição dos elementos espaciais e pesquisa: dedução sobre período histórico de cada fotografia.	Sala de aula com carteiras dispostas de forma que haja grupos de três ou quatro alunos.
7	Explicar aos alunos sobre a fundação da cidade.	História da Cidade Trabalhada.	Trabalho de Campo.
8	Capturar novas fotos das paisagens de cada categoria.	Conteúdo livre: visão individual do aluno.	Trabalho de Campo.
9	Apresentar a linha do tempo das fotografias históricas.	Conteúdo livre: percepção dos grupos.	Explicação sobre as linhas do tempo criadas por cada grupo.
10	Apresentar fotografias autorais atuais.	Conteúdo livre: fotografias individuais.	Exposição, em sala de aula, das fotografias tiradas em campo, separadas por categorias.
<b>Avaliação</b>	Comprometimento com o trabalho, participação nos debates, apresentação das linhas do tempo das fotografias.		
<b>Bibliografia</b>	<b>Referencial Teórico:</b> Delgado de Carvalho, Jean Marc Besse, Milton Santos.		
	<b>Material utilizado</b>	“Fotos antigas da cidade trabalhada” obtida nas redes sociais e internet em geral; Datashow.	

## Anexo 2 – Fotos históricas da cidade de São Pedro da Aldeia mostradas aos alunos



Fotos retiradas da página do facebook “Fotos antigas de São Pedro da Aldeia”:

[https://www.facebook.com/p/Fotos-antigas-de-S%C3%A3o-Pedro-da-Aldeia-e-Regi%C3%A3o-100027948595072/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/p/Fotos-antigas-de-S%C3%A3o-Pedro-da-Aldeia-e-Regi%C3%A3o-100027948595072/?locale=pt_BR)

## Anexo 3 – Roteiro de trabalho de campo ao centro histórico de São Pedro da Aldeia

**1ª parada:** Estação Ferroviária de São Pedro da Aldeia

Inaugurada em 1937 para a ampliação da Estrada de Ferro Maricá, que ligava Niterói a Cabo Frio. A estação teve grande

importância para o escoamento da produção de sal, pois naquela época as rodovias da região eram muito precárias. Após seu fechamento, em 1962, a estação passou a funcionar como terminal rodoviário e em 2010, por iniciativa do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), seu prédio passou por uma ampla restauração, passando a ser o escritório técnico do IPHAN na Região dos Lagos.

### **2ª parada:** Praça Hermógenes Freire da Costa

Inaugurada em 1969, foi revitalizada em 2008. Há um parquinho, pista de skate, palco para eventos e miniaturas mostrando algumas características culturais da cidade (Igreja dos Jesuítas, barcos em homenagem aos pescadores, equipamentos da atividade salineira, quadras com seus trabalhadores e o tradicional catavento). É um amplo espaço de convivência muito utilizado pela população da cidade para fins de lazer.

### **3ª parada:** Casa dos Azulejos

Residência em estilo colonial, construída por mão de obra escravizada em 1847, pertencia a família do fazendeiro português Feliciano Gonçalves, sendo muito semelhante às casas de fazenda portuguesas. Sua construção utilizou materiais como argamassa de argila, conchas e óleo de baleia. O revestimento da casa, que a caracteriza e lhe dá nome, foi feito com azulejos trazidos de Portugal. O telhado é de madeira rústica e telhas de barro modeladas por escravizados naquele século XIX. A casa abrigou a família imperial em 1868, onde pernoitaram a princesa Isabel e seu marido, Conde D'Eu. Naquele momento era a casa mais confortável da época. Ao longo do século XIX se realizavam festas da localidade.

### **4ª parada:** Canhão de Bronze do século XVI

O artefato bélico, no passado, tinha a função de alertar ao forte São Mateus (na praia do Forte, em Cabo Frio), sobre a possível

entrada de invasores na região e ficava estacionado na Praia do Sudoeste.

**5ª parada:** Igreja Matriz de São Pedro da Aldeia

A Igreja Matriz de São Pedro da Aldeia foi construída pelos jesuítas, através da mão de obra de indígenas, que utilizaram materiais como cal, pedra e óleo de baleia. Sua construção foi iniciada em 1620, tendo sido concluída somente em 1783. Sua principal característica arquitetônica é a simplicidade, por uma série de fatores: precariedade de materiais, escassez de mão de obra especializada, simplicidade para facilitar a compreensão litúrgica dos indígenas. Foi considerada patrimônio histórico nacional em 1938 pelo IPHAN.

**6ª parada:** Biblioteca Professor Cordelino Teixeira Paulo

Prédio construído em 1958, onde funcionava o fórum da cidade. Possui acervo de mais de 10 mil obras diversificadas, estando a disposição dos munícipes, que podem consultá-las na biblioteca ou levá-las para casa, em forma de empréstimo. No interior também funciona o Telecentro comunitário, onde há 10 computadores que podem ser utilizados por qualquer pessoa, mediante cadastro.

**7ª parada:** Casa de Cultura Gabriel Joaquim dos Santos

Prédio construído no século XIX, onde foi sede da Câmara Municipal e Prefeitura no ano de 1893, ano de emancipação da cidade. O nome é em homenagem ao maior artista aldeense, que construiu a Casa da Flor. O local é utilizado para exposições de artistas locais e até nacionais. Também é oferecido no local o Cine Estação São Pedro, com entrada gratuita.

Fonte: Moreira, S. L. G.; Azevedo, M. C. S. Atlas Histórico e Geográfico Escolar de São Pedro da Aldeia. Rio de Janeiro: GRAFLINE, 2012.

Prefeitura Municipal de São Pedro da Aldeia. Portal do Turismo.

Disponível em: <https://pmspa.rj.gov.br/portal-turismo/nossos-atrativos/>.

Acesso em 27 de junho de 2025.

## **Sobre os autores**

**Ana Maria Cunha da Cruz** – Bacharela e Licenciada em Geografia (UFF). Especialista em Educação de Surdos (INES). Professora de Geografia na Rede Estadual do Rio de Janeiro (Volta Redonda) e no Município de Piraí-RJ. E-mail para contato: cruz.amaria.pro@gmail.com

**Bárbara Duarte de Arruda** – Licenciada em Geografia (UFF). Especialista em educação básica, na modalidade geografia (UERJ/ffp). Professora de Geografia na Rede Municipal de São Pedro da Aldeia e da Rede Estadual do Rio de Janeiro (São Pedro da Aldeia). E-mail para contato: barbara.dda@gmail.com

**Carlos Otelino Horta Gomes** – Bacharel e Licenciado em Geografia (UFF). Especialista em Tecnologia da Informação em Educação (UNIFESO). Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. E-mail para contato: cohgomes@gmail.com

**Thiago Braga Fernandes** – Licenciado em Geografia (UERJ/FFP). Especialista em Desenvolvimento Territorial (UERJ). Professor de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e na Rede Municipal de São José do Vale do Rio Preto. E-mail para contato: thiagobraga.geo@gmail.com



## Nosso lugar de aula: uma proposta de atividade docente em geografia para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

*Alexandre Bizerra Neves*

*Breno Totti Montes*

*Leandro Marins Vila Nova*

*Vicente Habib Mattar Huet Machado*

Figura 1 - Mural em sala de aula da ETE Adolpho Bloch, Rio de Janeiro/RJ.



Fonte: Alexandre Neves, 2025.

## Introdução

Importante começar a dizer qual o objetivo desse texto que é propor uma atividade de sala de aula para trabalhar o conceito-chave da geografia de lugar.

É comum que os conceitos-chave da geografia sejam trabalhados no ensino fundamental, no sexto e sétimos anos, embora seja realizada uma nova abordagem no início do Ensino Médio. Na BNCC, a primeira habilidade proposta para o sexto ano discorre sobre “(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos”. Além disso, a mesma Base Curricular elenca, entre as unidades temáticas a serem abordadas neste ano letivo, “O Sujeito e seu lugar no mundo”.

Como o conceito que queremos trabalhar aqui é geralmente abordado no 6º ano, este será o público-alvo em questão. Essa é uma fase do aluno bastante complicada de se trabalhar com textos abstratos e mais complexos, como normalmente costumam ser os textos acadêmicos que tratam sobre o conceito de lugar. Nessa faixa etária os alunos ainda trabalham muito com o concreto, com o perceptível, o que está aos seus olhos, ao que ele pode tocar ou que ele pode manusear. Vigotsky (2005) aponta que os conceitos cotidianos abrem caminho para os conceitos científicos:

Ao forçarem lentamente o seu caminho ascendente [...] cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por seu turno, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e à utilização deliberada (Vygotsky, 2005; p.109).

Tendo como objetivo deste trabalho propor uma atividade na qual os alunos com as características dessa faixa etária, possam se apropriar do conceito de lugar, essa atividade pode ser passar por

uma atividade lúdica e concreta, que eles possam construir coletivamente.

O corpo do trabalho se inicia pelas referências teóricas que consideramos mais relevantes para elaborar nossa proposta de atividade tendo em vista nossos objetivos já explicitados acima. Elaboramos os conceitos fundamentais que trabalharemos adiante. Inicialmente indicaremos com qual visão de Lugar trabalharemos, já que, além de ser um conceito que contém polissemia, há diversas abordagens geográficas para utilizá-lo. Em seguida discorreremos sobre a visão pedagógica que nos guia nesta pesquisa, no que se refere à psicologia da educação, às práticas educativas e filosofia de ensino e aprendizagem.

Após o referencial teórico, passamos para o detalhamento de como a proposta didático-pedagógica deve ser realizada. Explicamos passo a passo a metodologia pensada, contemplando reflexões sobre os diversos desafios frutos das distintas realidades escolares existentes no Brasil. Ressaltamos que a proposta tem um cerne que pode ser adaptado à realidade escolar em que o docente leitor vivência, não se tratando de uma “receita de bolo”.

Por fim, concluímos nosso trabalho convidando a todos e todas colegas docentes à reflexão sobre nossas práticas enquanto responsáveis por formar crianças e jovens que têm certamente muita potência, por mais que muitas vezes o contexto em que estamos todos, enquanto parte da educação básica no Brasil, inseridos.

## **Referencial teórico**

É necessário apontar qual abordagem conceitual de lugar estamos propondo para realizar a tarefa, ou melhor, qual perspectiva epistemológica na geografia vai embasar a orientação dessa proposta. Ao longo do tempo e da construção da própria ciência geográfica, o lugar como conceito ocupou diferentes posições de importância. Ainda hoje podemos perceber em seu uso comum no cotidiano diferentes concepções e utilizações da palavra lugar, apresentando uma diversidade de significados. É evidente

que, na função de educadores, devemos buscar na geografia uma perspectiva do conceito de lugar que vai ao encontro dos nossos objetivos aqui já declarados. Esta busca de forma alguma pretende depreciar as diversas abordagens ou apropriações que o conceito se permite permear ao longo das inúmeras produções acadêmicas no âmbito da geografia já ao longo de séculos. É pertinente o entendimento da amplitude e das contribuições conceituais que por vezes dão a complexidade necessária à sua construção.

Partindo de Vidal de La Blache na geografia clássica, para quem “a geografia é a ciência dos lugares e não dos homens” (Vidal de La Blache, 1913, p.288) o conceito de lugar começa a tomar uma relevância dentro da ciência geográfica, embora naquele momento lugar tivesse outro peso, como observado por Lacoste:

A concepção vidaliana da geografia, que apreende o homem na sua condição de habitante de certos lugares, coloca, de fato, o estudo dos "fatos humanos" na dependência da análise dos fatos físicos. Bem entendido, mais ou menos transformados pela evolução dos homens, mas "físicos" de qualquer forma, pois, apesar da abundância das referências à história, os quadros espaciais, os lugares são essencialmente concebidos como quadros físicos ("espaços naturais", "meios geográficos", "regiões naturais" ou delimitados por dados naturais). (Lacoste, 1988, p.51)

Durante os estudos da geografia teórico-quantitativa, o lugar toma forma recorrente de um ponto cartesiano, contendo latitude, longitude e altitude, minimizado muitas vezes a uma localização na superfície terrestre. Não são essas concepções de lugar que interessam a esse trabalho.

O lugar não é um ponto definido por coordenadas geográficas, um ponto no espaço, uma localização física ou uma representação cartográfica; ele é a articulação da espacialidade com as relações sociais estabelecidas entre seres humanos e os elementos que compõem esse espaço. (Azevedo; Olanda, 2018, p.139)

Vamos encontrar o conceito de lugar adequado para as nossas ações em sala de aula exatamente na geografia humanista. Em busca de uma nova perspectiva para os estudos, a geografia começa a buscar caminhos na filosofia e na fenomenologia, onde a experiência humana tem importância fundamental, quando começa a ser reconhecida, não à toa, como humanista. A análise do “espaço vivido”, introduzido por Armando Frémont (1980), com foco onde as pessoas vivem e se relacionam, na subjetividade da percepção dos sentimentos ganham peso e consistência a partir desse momento.

O conceito de lugar foi, desde a década de 1970, fortemente influenciado pela corrente chamada de Geografia Humanística (ver, entre outros, RELPH, 1976; TUAN, 1983), supostamente de inspiração fenomenológica (...) esse sentido do termo “lugar” já transcendeu, e há bastante tempo, os limites de uma única vertente de pensamento ou corrente da Geografia. (SOUZA, 2013, p.117)

Referência para a geografia humanista, Tuan propõe que o lugar é mais do que uma simples porção do espaço geográfico delimitada ou nomeada; ele é uma construção simbólica e afetiva resultante da interação contínua entre o ser humano e seu ambiente. O autor diferencia os conceitos de espaço e lugar ao afirmar que "*o espaço é mais aberto e abstrato, enquanto o lugar é espaço dotado de valor e significado*" (TUAN, 1983, p. 6). Ressalta que este espaço “se torna lugar através da experiência” (TUAN, 1983, p. 136) Desta forma, o lugar é construído a partir da experiência vivida, sendo carregado de memórias, emoções, símbolos e significados.

Para fins deste trabalho, coloca-se a importância de se definir o entendimento desses autores acerca, também, da escala do lugar. Dentre as importantes abordagens sobre o conceito, Marcelo Lopes de Souza (2013) traz um questionamento similar quando pergunta se haverá uma escala específica para o lugar, ou níveis de "lugaridade". Sua análise baseada em outros autores transita entre o regional e o local.

Haverá uma escala específica para o lugar? Ou existiriam diferentes ‘níveis de lugaridades’? Há fortes razões para se creditar à escala local - e, em menor grau, à regional, pelo menos no caso de pequenas regiões (...) E o que define, no fim das contas, a “vivência”, nos dias de hoje - tão mediadas pelas informações e imagens geradas, amiúde, em locais muitos distantes? É plausível, portanto, considerar a existência de “níveis de lugaridade”; contudo, tais níveis não obedecem a uma hierarquia pré-fabricada.” (Souza, 2013, p. 127)

Desta forma, podemos aceitar uma perspectiva onde considera-se que o lugar pode possuir diferentes escalas. Qual a escala da experiência humana sobre o espaço? Experiência que é individual e muitas vezes coletiva também. Assim podemos nos referir a lugar em função dos contextos.

Mas, então, qual a porção dentro do espaço geográfico que pode ser o recorte para análise do lugar pelos alunos? Qual o tamanho do lugar, numa linguagem mais concreta e acessível aos alunos dessa idade? É o bairro? é a rua? É a escola? E se for a sala de aula? É na sala de aula onde e quando se desenvolve grande parte da aprendizagem do educando e, por que não, do educador. Muito embora as atividades realizadas fora de sala de aula sejam muito bem-vindas, estas não ocupam a maior parte das atividades escolares.

A sala de aula exerce uma centralidade quase monopólica no empreendimento pedagógico tradicional, o que não significa que haja uma absoluta exclusividade, já que há, igualmente, um outro grupo de localidades esboçadas para a sua realização (bibliotecas, quadras, laboratórios etc.). (Gomes, 2023, p.219)

A geografia da escola, ou a geograficidade do espaço escolar, muitas vezes é menosprezada ou não recebe a devida importância no processo pedagógico, sendo entendida apenas enquanto um palco onde as práticas educativas ocorrem. Enquanto professores de Geografia temos a responsabilidade de não incorrer no mesmo equívoco. Como aponta Gomes “A organização espacial de uma escola possui uma relação íntima com um conjunto de ideias e

métodos que não surgem ao acaso; são, por certo, construções históricas mais ou menos bem definidas que orientam a maneira como o ensino e o aprendizado são regidos.” (Gomes, 2023, p. 216)

Ao analisar a organização espacial das salas de aula, o autor ressalta a posição passiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem na concepção pedagógica tradicional, o que os coloca numa posição periférica (Ibid. p.221). Nossa proposta de atividade pedagógica visa romper com essa lógica centro-periferia na sala de aula e colocar as relações entre as pessoas e o espaço, e vice-versa, no foco do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, a atividade pedagógica busca se aproximar da realidade pessoal do estudante e assim dialogar com a zona de desenvolvimento proximal, que segundo Vigotski é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 1991, p. 58)

O autor, ao longo da sua obra sobre a Formação social da mente humana (Vigotski, 1991, p. 41), nos apresenta a ideia de que as funções superiores se desenvolvem na criança em dois momentos, primeiro, em uma relação social de interações e depois no interior da criança, na relação com sua própria psique. Assim, para atuarmos no desenvolvimento da criança devemos pensar estratégias pedagógicas que partam do diálogo, com um adulto ou seus companheiros, e possibilite a mediatização do mundo através da linguagem e outros signos.

Dessa forma, ao propor para os estudantes a busca por uma solução para transformar a sala de aula no “nosso LUGAR de aula” de forma coletiva, o papel do educador é orientar. O professor deve propor perguntas e apresentar os limites da realidade, mas nunca tutelar ou apresentar a “resposta” pronta. Assim, para construir coletivamente os caminhos que levarão a formação de uma relação

afetiva com a sala de aula é de extrema importância a construção e o desenvolvimento do diálogo, que para Freire:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, **se fazem críticos na busca de algo**. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.” (Freire, 1967, 108. Grifo nosso)

Uma forma de construir o diálogo é o desenvolvimento de uma assembleia de turma, em formato circular, onde o professor faz parte da roda. Segundo Araujo (Araujo, 2004, p. 74), “uma regra inerente da assembleia é que as pessoas devem poder ‘ver’ e ‘ouvir’ umas às outras enquanto dialogam”. Além disso, deve ter o respeito como base das ações dos participantes. É importante que todos estejam atentos à escuta ativa e que acordos coletivos sejam estabelecidos no início da mesma para que a comunicação e o diálogo possam, de fato, acontecer. (Sugestões: Respeitar as falas; organizar a ordem das falas; esperar a sua vez de falar; levar em consideração todas as sugestões para tomar uma decisão, etc. Cada realidade deve desenvolver os seus acordos para que se cumpra o objetivo)

Figura 2 - Imagem de assembleia entre estudantes e docentes em Maricá/RJ.



Fonte: Breno Totti, 2025.

A forma de diálogo e a atividade proposta serão baseadas numa sequência didática, partindo do conhecimento prévio dos alunos e superando o paradigma da “educação bancária”, como nos fez refletir Paulo Freire (1974), é necessário que os alunos se apropriem de novos saberes a partir de uma construção coletiva.

Em “Metodologias Ativas”, Castellar e Machado (2016) abordam a questão das crianças estarem cercadas em um mundo tecnológico e as informações estarem a um simples toque. O modelo tradicional de educação não contempla a realidade atual e as estratégias didáticas devem levar em conta as transformações do ambiente cultural dos alunos. Sendo assim, a Sequência Didática se mostra uma nova maneira de organização das aulas que se diferencia do modelo secular tradicional de ensino.

Corroborando com Castellar e Machado (2016), Antoni Zabala em “A Prática Educativa” (1998), escreve sobre o modelo tradicional de ensino:

O modelo tradicional de ensino é caracterizado pelas seguintes fases: (i) comunicação da lição; (ii) estudo individual; (iii) repetição do conteúdo sem discussão ou ajuda recíproca; (iv) avaliação para o julgamento quantitativo (nota) e sanção administrativa (ZABALA, 1998, P.54).

Buscando elaborar nossa Sequência Didática, recorremos a Zabala (1998), que define como:

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. [...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. (ZABALA, 1998, p. 18 - 20).

Adiante vamos trazer na proposta o conjunto de atividades que vão estruturar nossa Sequência Didática para transformar a sala de aula em um LUGAR de aula, buscando unir as várias atividades ao longo de uma unidade didática. Para tal, estarão

definidas e expostas aos estudantes, no decorrer da Sequência Didática, as atividades iniciais, intermediárias e finais, como recomendou Zabala (1998).

Como será exemplificado mais adiante as atividades que compõem a nossa proposta não serão aleatórias, foram escolhidas com base na necessidade do estudo e da aprendizagem do conceito de lugar por parte de alunos do 6º ano do ensino fundamental, potencializando ou permitindo que os estudantes elaborem os conhecimentos de forma ativa e colaborativa.

Se todo lugar é um espaço social, fruto da transformação e apropriação da natureza, nem todo espaço social é um lugar, dotado de significado, portanto um espaço vivido (Souza, 2013). Logo, trazemos nessa proposta uma tentativa de transformar a sala de aula junto com os alunos em um “lugar” afetivo, sendo essa afeição uma estratégia para tornar o espaço-tempo mais suscetível à aprendizagem e à construção de boas relações na escola.

## **Proposta**

A atividade pedagógica proposta será desenvolvida no 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), pois os principais conceitos da Geografia, “lugar” incluso, compõem o currículo deste ano de escolaridade. Além de ser uma atividade com grande potencial pedagógico se realizada nas primeiras semanas de aula. Sabemos que as turmas do 6º ano são compostas majoritariamente por pré-adolescentes que estão vivendo uma grande transformação na sua vida escolar, a transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) para o EFAF, o que envolve muitas questões afetivo-emocionais. Além disso, é comum grupos de estudantes virem de escolas diferentes, muitas vezes a própria escola não possui EFAI, ou seja, aquele espaço escolar é uma novidade para todos os estudantes, ou grande parte deles.

Assim, a proposta tem como objetivo geral transformar o espaço escolar da sala de aula, até então desconhecido, no “Nosso LUGAR de aula”. Dessa forma, é importante ressaltar que temos

como objetivos específicos: o ensino-aprendizagem do conceito de lugar, o desenvolvimento do diálogo da turma, a construção de uma identidade coletiva, e o desenvolvimento de vínculos afetivos com a sala de aula.

A atividade pedagógica será dividida em três etapas: (1) Familiarização com o conceito de lugar; (2) Assembleia de turma; (3) Apropriação simbólica do espaço escolar da sala de aula. Assim, a proposta necessita de seis tempos para ser realizada, dois para cada etapa. Na realidade do calendário escolar, sugerimos realizá-la logo no início do ano letivo. Vale ressaltar que não se trata de muito tempo despendido, pois a segunda etapa será de grande valia para todo o decorrer do ano letivo.

A primeira etapa, a “Familiarização com o conceito de lugar”, será desenvolvida em três momentos. No primeiro momento, propomos sensibilizar a turma com uma música para refletir sobre a afetividade com o espaço vivido e apresentar o videoclipe da canção de Arlindo Cruz, “Meu lugar” (4’58”). Cabem aqui algumas observações. A primeira diz respeito ao contexto estrutural que esta proposta pode encontrar em escolas espalhadas por todo o país. A ideia da apresentação de um videoclipe pode encontrar as dificuldades pertinentes à falta de investimento na educação básica. Neste caso, o mais importante é a canção, a letra da música, que pode até estar no quadro para copiar no caderno. Outra observação está na escolha desse material, a canção “O meu lugar”, que é apenas uma sugestão. Cabe qualquer canção que promova a atenção sobre o conceito de lugar. A riqueza cultural brasileira possibilita uma imensidade de produções nos mais diversos estilos musicais. Aqui, a escolha do samba está diretamente relacionada ao contexto da cidade do Rio de Janeiro, podendo ser obviamente substituída quando o professor encontrar alguma outra canção que se encaixe na proposta.

No segundo momento, após a exibição do videoclipe, realizar uma conversa sobre o que foi percebido, com objetivo de escutar e problematizar a interpretação dos estudantes, além de espacializar a letra da canção. A conversa deve ser mobilizada por perguntas e

sugerimos algumas: “tem alguma palavra que vocês não entenderam?”, “o que mais te chamou atenção na canção?”, “vocês conhecem os bairros citados na canção?”, “sobre o que se fala a canção?”. No terceiro momento, com o uso do quadro, um mapa da região e (se necessário) um dicionário, produzir uma reflexão coletiva sobre como Arlindo Cruz e Mauro Diniz, os compositores, compreendem Madureira, o seu lugar. A atividade finaliza com o encaminhamento para a próxima aula, quando será realizada uma assembleia para responder a pergunta central: “Como podemos construir o ‘nosso LUGAR de aula?’”.

Na segunda etapa, a “Assembleia de turma”, a turma deve se sentar em uma grande roda, todos juntos, estudantes, mediador(es) e professor. No início, é importante apresentar novamente o objetivo da assembleia, para a construção de sentido e maior engajamento dos educandos. É necessário estabelecer alguns acordos coletivos e realizar uma divisão de funções, para o bom funcionamento da assembleia e para que os estudantes sejam parte do processo. Sugerimos aqui alguns acordos: se inscrever para falar, respeitar a ordem de fala e não interromper a fala dos outros. E para isso, sugerimos algumas funções: (a) secretário, a pessoa que anota o nome de quem se inscreveu para falar; (b) guardião das falas, a pessoa que organiza a ordem das falas; (c) guardião da memória, a pessoa que anota as sugestões e decisões tomadas coletivamente. Os acordos e as funções que serão estabelecidos ficam a cargo do professor e da turma no início da assembleia. Depois dessa definição, é possível começar a pauta da assembleia.

A pauta será organizada por rodadas de discussão a partir de perguntas. Para responder à pergunta central “Como podemos construir o nosso LUGAR de aula?”, a assembleia terá os seus debates a partir de três perguntas específicas: (1) O que a sala de aula precisa ter para ser um espaço de aprendizagem? (2) O que a sala de aula precisa ter para ser um espaço comum/ nosso? (3) Como podemos nos organizar para transformar a sala no nosso lugar de aula?

Figura 3 - Exemplo de arrumação de sala de aula com mesas circulares coletivas.



Fonte: Breno Totti, 2025.

Assim, o professor cumprirá a função de mediador e iniciará a pauta com a pergunta 1. Aqueles que querem falar vão se inscrever e esperar a sua vez de falar. Todos que quiserem, deverão contribuir com a discussão. Enquanto as falas acontecem, o guardião da memória registra as sugestões. Ao final das falas, ele anuncia tudo o que foi sugerido, se houver consenso, a pauta segue para a pergunta 2 e assim por diante. Se não houver consenso, será necessário voltar a sugestão que houve dissenso e decidir coletivamente se a mantém, altera ou suprime. Votações devem ser realizadas como última possibilidade, antes deve-se buscar o consenso progressivo.

A última pergunta sugere uma organização coletiva para colocar em prática o que foi sugerido nas perguntas 1 e 2. Para organizar essas propostas práticas, ao final, é importante dividir a turma em grupos de trabalho, onde cada grupo vai se responsabilizar por um eixo de transformação da sala de aula. Sugerimos grupos de até cinco integrantes.

A terceira etapa, a “Apropriação simbólica do espaço escolar da sala de aula”, é a parte prática em que os educandos irão se

apropriar simbolicamente da sala de aula e transformá-la no “nosso LUGAR”. Não é possível prever os eixos de transformação, mas durante a pergunta 1 ou 2, alguém (incluindo o professor) pode propor a organização de alguns acordos coletivos ou a criação de um nome para a turma, uma logo... Cada turma vai escolher aquilo que lhe for pertinente, o fundamental é construir de alguma forma uma identidade coletiva e a partir disso alterar o espaço da sala de aula. O professor não se limita à função de mediador, assim como os estudantes que assumiram as outras funções. Todos são membros da assembleia e têm direito a voz e voto de forma horizontal e democrática. Assim, devem se inscrever para falar e o voto terá o mesmo peso dos outros integrantes.

Deixamos a sugestão de alguns eixos de transformação que possam servir de inspiração para o professor e a turma: acordos coletivos, toponímia (nome e logo), organização das carteiras, ornamentação das paredes, fotos para colar nas paredes (coleta, organização e impressão).

Figura 4 - Exemplo de sala de aula com as paredes pintadas com temas escolhidos pelos estudantes.



Fonte: Alexandre Neves, 2025.

Para a realização e o sucesso da atividade é necessário que o professor construa pontes de diálogo com outros agentes que se vinculam ao espaço desta sala de aula. Assim, é imprescindível dialogar com outros profissionais como a direção, a orientação pedagógica, os inspetores, outros professores, os responsáveis e a equipe da limpeza sobre o desenvolvimento da atividade. Além disso, é necessário saber se alguma outra turma também ocupa o mesmo espaço em outro horário, para estabelecer uma negociação ou até o convite a se integrar na proposta. Esse momento é importante, pois reconhece os agentes modeladores do espaço, seus usos e ocupações e as relações de poder envolvidas.

### **Considerações finais**

Nossa proposta visa romper com práticas tradicionais no ensino de geografia. A ideia é aproximar o conceito de lugar a vivência dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, saindo de uma metodologia de aprendizagem mais abstrata para uma prática concreta e significativa, possibilitando a produção de um conhecimento mais autônomo e coletivo por parte dos educandos.

Para tal, nossa proposta de trabalho está fundamentada especialmente na perspectiva da geografia humanista, onde a compreensão do conceito de lugar se articula com o espaço físico, bem como, na experiência humana, afetiva e simbólica. A sala de aula que na maioria das vezes é tratado como um espaço “neutro” e sem intencionalidades, aqui será tratado como um espaço de vivência por parte dos professores e dos alunos, onde a criação de vínculos com o espaço escolar busca favorecer o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

A nossa fundamentação teórica, sustenta uma prática pedagógica ativa, dialógica e contextualizada. A produção da proposta coletiva através da assembleia vai de encontro a esse objetivo, sendo fundamental a produção de uma metodologia ancorada numa Sequência Didática, que contribui para o

crescimento da autonomia, da escuta, do diálogo e do desenvolvimento do senso coletivo.

Por fim, destacamos que nossa proposta de atividade deve ser desenvolvida no início do ano escolar, uma vez que a partir desse período, entendemos ser o mais apropriado para o desenvolvimento dos laços afetivos entre os alunos e os docentes. Criando regras coletivas, fortalecendo laços, símbolos e significados no espaço escolar, construímos um sentimento de pertencimento e identidade de turma. Lembrando, que cada realidade escolar pode (e deve) adaptar a proposta, mantendo sua base fundamentada no diálogo e na construção coletiva.

## **Referências**

AZEVEDO, Mariângela Oliveira de; OLANDA, Elson Rodrigues. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. *Ateliê Geográfico, Goiânia*, v. 13, n. 3, p. 136–156, dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (org.). *Metodologias ativas: sequências didáticas*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CRUZ, Arlindo. O meu lugar [videoclipe]. Direção: Cadu Macedo. Rio de Janeiro: Sony Music, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I9eOnzUhf5A>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CRUZ, Arlindo; DINIZ, Mauro. O meu lugar. Intérprete: Arlindo Cruz. In: CRUZ, Arlindo. *MTV ao Vivo*. São Paulo: Sony Music, 2009. 1 CD.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRÉMONT, Armand. *A região, espaço vivido*. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1980.

LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução de Maria Cecília França. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 22 jun. 1988. 240 p.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Lugar e resignificação espacial. In: \_\_\_\_\_. *Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013. p. 111 - 134.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VIDAL DE LA BLACHE, Paul. As características próprias da geografia. Tradução de Odete Sandrini Mayer. *Annales de Géographie*, v. 22, n. 124, p. 289-299, 1913. Disponível em: [<https://www2.ufjf.br/nugea/files/2010/09/as-caracteristicas-proprias-da-geografia-La-Blache1.pdf>]. Acesso em: [06/05/2025].

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

### **Sobre os autores**

**Alexandre Bizerra Neves** – licenciado em geografia pela UFF, com especialização em Humanidades e Artes pela PUCRS, atua como professor na SEEDUC/RJ e na FAETEC desde 1998.

**Breno Totti Montes** – geógrafo e licenciado em Geografia pela UFRJ, atua como professor na rede pública da prefeitura de Maricá – RJ.

**Leandro Marins Vila Nova** – licenciado em geografia pela UERJ - FFP, atua como professor em escolas privadas de Niterói, na SEEDUC/RJ e na Prefeitura de São Gonçalo.

**Vicente Habib Mattar Huet Machado** – licenciado em Geografia pela UFF, atua como professor na rede municipal de São Gonçalo/RJ desde 2022.

O Profgeo oferece o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia a docentes da educação básica, prioritariamente de redes públicas. Seus estudantes elaboram projetos de pesquisa voltados para apoiar as aulas de Geografia dos Ensinos Fundamental II e Médio e, assim, contribuir com o processo ensino-aprendizagem e com a melhoria da educação escolar no país. Os trabalhos finais de curso são compostos por um recurso educacional - proposta prática e aplicável em diferentes realidades - e uma dissertação - embasamento teórico e metodológico do recurso educacional. Os TTC's estão disponíveis na Plataforma Educapes e nas redes digitais de bibliotecas das instituições associadas.



ISBN 978-65-265-2234-9

