

Orgs
IRECER PORTELA FIGUEIREDO SANTOS
MARCIO JOSE CELERI
RONALDO BARROS SODRÉ

VII EREPEG

Práticas geográficas:
CONSTRUINDO SABERES COM INCLUSÃO



VII ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA
EREPEG 2025



ANAIIS



EDUFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



SIBi
SISTEMA INTEGRADO
DE BIBLIOTECAS

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor Prof. Dr. César Augusto Castro



EDITORIA DA UFMA

Coordenadora Irenilma Cadête Lima
Conselho Editorial Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira



**EDITORIA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br

Associação Brasileira das Editoras Universitárias



Esta obra está licenciada sob uma Licença
Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Compartilha
Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

IRECER PORTELA FIGUEIREDO SANTOS
MARCIO JOSÉ CELERI
RONALDO BARROS SODRÉ

VII ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA

ANAIS

EREPEG 2025

SÃO LUÍS



EDUFMA

2026

© 2026 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa Roberto Victor Costa
Batista Alves

Revisão Irece Portela Figueiredo e Márcio José Celeri.

Imagem: Gerada por Inteligência Artificial

Encontro de Práticas de Ensino em Geografia (EREPEG) (7.: 2025:
São Luís, MA).

Anais do VII Encontro de Práticas de Ensino em Geografia
(EREPEG) / orgs., Irece Portela Figueiredo Santos, Marcio José
Celeri, Ronaldo Barros Sodré. — São Luís: EDUFMA, 2026.

347 p.: il. ISBN 978-65-5363-592-0

1. Geografia – Encontro científico - UFMA. 2. Geografia –
Práticas de ensino. 3. Geografia – Educação inclusiva. 4. Prática
docente. I. Santos, Irece Portela Figueiredo. II. Celeri, Marcelo
José. III. Sodré, Ronaldo Barros. IV. Título.

CDD 910.378 812 1

CDU 910:001.32:378(812.1)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da
Cruz Pereira CRB 13 / 418

CRIADO NO BRASIL [2026]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser
reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou
transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico,
mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem
permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone:

(98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

REALIZAÇÃO

Laboratório de Extensão, Pesquisa e Ensino de Geografia



COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Irezer Portela Figueiredo Santos
Marcio José Celeri
Ronaldo Barros Sodré

Secretaria

Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi
Irezer Portela Figueiredo Santos
Luana Magalhães Santos
Márcia Renata Carvalho Santos
Vanuza da Silva Cruz

Tesouraria

Marcio José Celeri

Infraestrutura

Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi
Gabriel Robson Borges Pinho
Gustavo Mesquita de Souza
Irezer Portela Figueiredo Santos
Marcio José Celeri
Mariana Gomes Silva Reis
Márcia Renata Carvalho Santos
Ronaldo Barros Sodré

Designer

Michael Anthony Braga Pires

Tecnologia

Daniel Sousa Oliveira

Comunicação

Daniele Costa Rufino
Gabriel Robson Borges Pinho
Gustavo Mesquita de Souza
Larissa Letícia Santos Ferreira
Maria Aline Lima Melo
Márcia Renata Carvalho Santos
Michael Anthony Braga Pires
Ronaldo Barros Sodré

Monitoria

Gustavo Mesquita de Souza
Gyovanna Gabryelle de Sousa Araujo
Irezer Portela Figueirêdo Santos
Mariana Gomes Silva Reis
Paulo Ricardo Martins de Souza
Roberto Victor Costa Batista Alves
Ronaldo Barros Sodré
Vanuza da Silva Cruz

Monitores

Aline Oliveira Vieira
Allison Silva do Nascimento
Amanda Laryssa Sousa Silva
Amanda Marques Ferreira
Amélia Luar Rodrigues Câmara
Brunno Guimarães Mendes
Carla Leticia Silva Ferreira
Daniel de Souza Martins
Edson Mendes Alves
Eduarda Cutrim Penha de Sousa
Erick William Amorim Chagas
Ester Silva Carvalho
Felipe Costa Alves
Filipe Ricardo Ferreira Rabelo
Gabriel Costa da Costa
João Vitor Costa Santos
Josefa Iza Lopes da Silva
Kassimira Santos da Silva Aranha
Lídia Cristine Cardoso Ferreira
Lucas Abraão Lima Mendes
Maiara de Sousa
Maria Cecília Gonçalves Coimbra de Carvalho
Matheus Andreo Alves Araujo
Paula Carvalho Lins Cavalcante
Roberto Leal da Silva Júnior
Roberto Victor Costa Batista Alves

Saana Cristal
Sarah Maria da Silva e Silva
Sharon de Paula Gomes
Suela Simone Corrêa Monteiro
Tatiane Botelho Muniz
Vitor Gabriel do Nascimento Pavão

ORGANIZAÇÃO DO ANAIS

Marcio José Celeri
Roberto Victor Costa Batista Alves

COMISSÃO CIENTÍFICA

Irecer Portela Figueiredo Santos
Marcio José Celeri
Ronaldo Barros Sodré

Avaliação

Ana Gabriela Aguiar de Sena
Antonio Carlos Castrogiovanni
Antonio Carlos Pinheiro
Bruno Zucherato
Carlos Augusto De Amorim Cardoso
Clodoaldo Moraes Montenegro Júnior
David Luiz Rodrigues De Almeida
Flávia Spinelli Braga
Francisco Kennedy Silva Dos Santos
Giovanny Cid dos Santos Castro
Igor Bergamo Anjos Gomes
João Pedro Moreira Soeiro
José Aquino Junior
Juarez Mota Pinheiro
Jussara Fraga Portugal
Lana De Souza Cavalcanti
Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Marcio José Celeri
Marcelino Silva Farias Filho
Maria Francineila Pinheiro Dos Santos
Marta Oliveira Barros
Paulo Ricardo Martins de Souza
Rodrigo Aires Silva
Ronaldo Barros Sodre
Ronaldo Rodrigues Araujo
Rosemy Da Silva Nascimento
Thiago da Rocha Vasconcelos
Vânia Regina Jorge Da Silva
Zulimar Márita Ribeiro Rodrigues

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Encontro Regional de Pesquisa e Ensino de Geografia - VII EREPEG

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
do Maranhão - FAPEMA

Governo do Estado do Maranhão

HARA Educação

Laboratório de Extensão, Pesquisa e Ensino de Geografia - LEPENG

Porto do Itaqui

Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	10
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PNLD 2024: a acessibilidade pedagógica nos conteúdos de Geografia do Ensino Fundamental II	13
O CONTEÚDO SOLO NO LIVRO DIDÁTICO DO SEXTO ANO DE GEOGRAFIA	25
A REPRESENTAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: IMPACTO NO PERTENCIMENTO DOS ESTUDANTES	40
O Ensino de solos na Geografia escolar: Desafios didáticos e possibilidades metodológicas na formação cidadã	55
O PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO: AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E A MEDIAÇÃO DOS SABERES EM GEOGRAFIA.....	71
ENSINO DE GEOGRAFIA BASEADO EM PROJETOS: relato de uma experiência com a aplicação de um projeto interdisciplinar no Ensino Médio de São Luís – MA.....	83
CARTOGRAFIA GEOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO: análise dos currículos dos cursos de Geografia e suas didáticas inclusivas.	93
GEOLITERART: O USO DA LINGUAGEM LITERÁRIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	104
“Na praia de Jacaúna mora um povo que é do mar”: Diálogos da Educação Geográfica na Escola de Tempo Integral Tia Alzira, em Aquiraz/CE	119
INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PARECER 50/2023 CNE A PARTIR DA REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE ARAGUAÍNA.....	134
ENSINO INCLUSIVO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM TEA: DESAFIOS E METODOLOGIAS.....	145
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA.....	159
O USO DA OFICINA DIDÁTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CLIMATOLOGIA	169
CONSTRUINDO PONTES ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO: LABORATÓRIO DE ENSINO INCLUSIVO DE GEOGRAFIA ¹	180
GEODIVERSO AMAZÔNIA: DESCOBRINDO SOBRE GEODIVERSIDADE NA ESCOLA	197
GEOGRAFIA NÃO É DECOREBA: COMPREENDER, PERCEBER E PENSAR O ESPAÇO VIVIDO	209
PERCEPÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICA EDUCATIVA: CONSTRUINDO SABERES CRÍTICOS A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR.....	219
GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA ANÁLISE DA DESCRIÇÃO DO SERTÃO EM OBRAS DA LITERATURA NACIONAL BRASILEIRA	229
O ENSINO DE GEOGRAFIA INCLUSIVO: MAPAS E MAQUETES TÁTEIS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	242

A FOTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ALTERNATIVA DIDÁTICA NO ENSINO BÁSICO	260
A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma experiência com o PARFOR de Pedro do Rosário - MA	270
O USO DO JOGO DIGITAL POKÉMON GO COMO LINGUAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA CARTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO, EM FORTALEZA - CE	284
INCLUSÃO DIGITAL E O ACESSO EQUITATIVO A GEOTECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO.....	297
ENSINO DE GEOGRAFIA: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	309
O GEOPROCESSAMENTO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO	322
BARALHO BIOGEOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DO PIBITI	335

APRESENTAÇÃO

Nos séculos XIX e XX e início do século XXI, o ensino de Geografia tornou-se objeto de discussão, especificamente no que se refere aos processos relativos à formação de professores. Essas discussões intensificaram-se a partir da década de 1980, ao considerar-se o contexto da redemocratização do país, o aumento das pesquisas sobre a área e a necessidade de formar professores de Geografia para um novo cenário socioespacial, caracterizado pela reorganização do mundo do trabalho em função do processo de globalização.

Com isso, os debates estabeleceram-se em diferentes esferas: desde as práticas docentes nas universidades, nas publicações e nas pesquisas até, principalmente, nas discussões realizadas em eventos científicos, que se tornaram mais frequentes a partir da década de 1980. Nesse sentido, destaca-se a contribuição do Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia – ENPEG, cuja primeira edição aconteceu em Rio Claro (SP), em 1985, consolidando-se como um importante espaço de reflexão.

Até a sexta edição, realizada em 2000 na cidade de São Paulo, o ENPEG não tinha regularidade definida. Somente a partir da sétima edição em 2003, em Vitória (ES), o evento passou a realizar-se a cada dois anos, passando por Dourados-MS (2005), Niterói-RJ (2007), Porto Alegre - RS (2009), Goiânia-GO (2011) e João Pessoa-PB (2013). O 13º ENPEG, em 2017, realizou-se na cidade de Belo Horizonte (MG). O evento reuniu a comunidade acadêmica em torno das questões relacionadas ao Ensino de Geografia em diferentes dimensões, tornando-se um dos principais espaços para discussão entre professores, estudantes e pesquisadores.

Ao considerar a escala regional, as discussões sobre o ensino de Geografia necessitavam de aprofundamento e de debates teóricos e metodológicos no sentido de consolidar a profissão docente com identidade e relevância próprias. Nesse contexto, criou-se, em 2012, o I Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia (EREPEG), com o objetivo de discutir temas fundamentais na busca da consolidação do ensino e da

pesquisa em Geografia. O crescimento da formação e das pesquisas no ensino de Geografia na Região Nordeste tem sido notável nas últimas décadas.

Como marcos desse avanço, destaca-se que, na UFPB, no ano de 2003, foi formulada a criação da linha de pesquisa em Educação Geográfica no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Já na UFPI, no ano de 2011, foi aprovado o Programa de Pós-Graduação em Geografia com a criação da linha de pesquisa de Ensino de Geografia, fortalecendo a área de concentração em Organização do Espaço e Educação Geográfica.

Desde sua criação, o EREPEG firmou-se como um patrimônio acadêmico da região. A sua V edição, organizada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e realizada no biênio 2020-2021, fomentou o debate a partir do tema "Educação Geográfica em movimento – cidadania e outros giros contemporâneos". Dando continuidade a esse legado, o VI EREPEG ocorreu em 2023, sediado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no campus Recife, propondo uma reflexão profunda sob a temática "Geografias que ensinam, aproximações e sentidos", reafirmando a importância de uma formação contínua, crítica e sensível à diversidade do espaço escolar.

Agora, em 2025, o evento chega à sua sétima edição. O VII EREPEG convoca a comunidade acadêmica sob o tema central "Práticas Geográficas: Construindo Saberes com Inclusão". Realizar esta edição na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na cidade de São Luís, reveste-se de um significado profundo para a Geografia nordestina e brasileira. A UFMA tem se consolidado historicamente como um polo vital de resistência, pesquisa e produção de saberes emancipatórios, desempenhando um papel inestimável na formação de professores aptos a lerem e a intervirem na complexa realidade maranhense.

A escolha de São Luís como sede fortalece ainda mais os propósitos do encontro. Conhecida por sua imensa riqueza cultural, histórica e por suas dinâmicas socioespaciais singulares, marcadas pela presença forte de

comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, populações do campo e por intensos contrastes urbanos, a capital maranhense é, em si, uma sala de aula a céu aberto. É o cenário ideal para debater a inclusão, pois exige dos profissionais da educação uma postura crítica perante as desigualdades estruturais e uma sensibilidade aguçada para as diversidades locais.

Neste contexto, sediar o EREPEG na UFMA potencializa o diálogo sobre a urgência de uma educação geográfica que ativamente acolha e represente as múltiplas identidades e lutas sociais. Para o estado do Maranhão, receber pesquisadores, professores e estudantes de toda a região Nordeste significa um momento ímpar de efervescência acadêmica, descentralizando a produção científica e fortalecendo as redes locais de pesquisa em Ensino de Geografia. Para os visitantes, é a oportunidade de imersão em um território de resistências e de saberes plurais.

É com grande satisfação que apresentamos os Anais deste VII EREPEG. Esta obra materializa o esforço coletivo de todos os envolvidos, que encaram o desafio de pensar a prática docente não apenas como transmissão de conteúdo, mas como uma construção social inclusiva, antirracista e cidadã. Esperamos que as pesquisas, metodologias, relatos e reflexões aqui reunidos repercutam intensamente na divulgação de práticas exitosas e inspirem a contínua busca por uma Geografia escolar verdadeiramente transformadora.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PNLD 2024: a acessibilidade pedagógica
nos conteúdos de Geografia do Ensino Fundamental II

Vanuza da Silva Cruz

Universidade Federal do Maranhão

Vanuza.cruz@discente.ufma.br

Giovanny Cid dos Santos Castro

Universidade de São Paulo

gio.castro@hotmail.com

Clodoaldo Moraes Montenegro Júnior

Universidade Federal do Maranhão

clodoaldo.mjr@hotmail.com

RESUMO

A educação inclusiva, reconhecida como direito fundamental, exige mais do que enunciados legais: demanda ações concretas que alcancem todos os estudantes. À luz das diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024, este trabalho discute os limites e as possibilidades da acessibilidade nas obras didáticas destinadas aos anos finais do ensino fundamental. O estudo busca avaliar em que medida os critérios de acessibilidade definidos no Edital nº 01/2022 foram cumpridos nas coleções aprovadas, considerando a execução prática nas escolas públicas em 2024. A metodologia articula a leitura crítica do edital e do Guia PNLD 2024 à análise concreta das obras disponibilizadas às redes escolares, refletindo sobre as barreiras pedagógicas ainda existentes.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Ensino público; Direitos sociais; políticas de acessibilidade; Educação básica.

ABSTRACT

Inclusive education, recognized as a fundamental right, requires more than legal declarations: it demands concrete actions that reach all students. In light of the guidelines of the 2024 National Textbook Program (PNLD), this study discusses the limits and possibilities of accessibility in educational materials intended for the final years of elementary school. The research aims to evaluate the extent to which the accessibility criteria outlined in Public Notice No. 01/2022 were met in the approved collections, considering their practical implementation in public schools in 2024. The methodology combines a critical reading of the notice and the PNLD 2024 Guide with a concrete analysis of the available educational materials, reflecting on the persistent pedagogical barriers.

Keywords: Educational inclusion; Public education; Social rights; Accessibility policies; Basic education.



1. INTRODUÇÃO

A concepção de educação inclusiva, contudo, não é um marco recente ou uma mera decorrência de normativas legais. Seu ideário remonta a movimentos sociais e filosóficos que, ao longo do século XX, contestaram paradigmas segregacionistas e medicalizantes. A história da educação especial foi, por décadas, marcada pela invisibilidade e pela segregação em instituições asilares, distanciando-se de qualquer perspectiva educacional (MAZZOTTA, 2005).

Inicialmente, o atendimento a pessoas com deficiência era predominantemente realizado em instituições especializadas e isoladas do convívio social, sob uma lógica assistencialista e clínica. A mudança desse panorama ganhou força após a Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabeleceu a educação como um direito fundamental de todos.

A partir das décadas de 1960 e 1970, intensificou-se internacionalmente a crítica ao modelo de integração, que, embora já propusesse a inserção do estudante com deficiência na escola comum, frequentemente condicionava essa permanência à sua capacidade de "adaptar-se" ao modelo pedagógico preexistente. Como contraponto, surgiu com mais força o conceito de inclusão, que pressupõe a transformação do sistema educacional para atender à diversidade de todos os alunos, reconhecendo e valorizando as diferenças. Enquanto a integração pressupõe a adaptação do aluno ao sistema, a inclusão exige a transformação da escola para receber a todos, sem exceção, num verdadeiro movimento de aceitação das diferenças (SASSAKI, 2006).

Esse movimento foi catalisado por documentos internacionais fundamentais, como o Relatório Warnock (1978), no Reino Unido, que introduziu o conceito de "necessidades educacionais especiais", e a Declaração de Salamanca (1994), marco histórico promovido pela UNESCO,



que proclamou o princípio da educação para todos e defendeu que escolas inclusivas são o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias.

Partindo desse contexto histórico e global, a educação inclusiva no Brasil, é reconhecida como um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entretanto, sua efetivação vai além das normativas legais e exige ações pedagógicas concretas que se traduzam no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) representa uma das mais importantes políticas públicas do Estado brasileiro voltadas à democratização do acesso ao conhecimento. A política do livro didático no Brasil é resultado de um processo histórico iniciado ainda na década de 1930, quando o Estado passou a regulamentar a produção e circulação desse material.

Segundo Viana (2023), as políticas públicas relacionadas ao livro didático se consolidaram ao longo do século XX, passando por ciclos de avanços e retrocessos, até culminarem no atual modelo do PNLD, criado em 1985, que modernizou e reorganizou a avaliação e distribuição dos materiais didáticos.

Esse histórico demonstra como o livro didático sempre ocupou um papel estratégico nas políticas educacionais brasileiras, servindo não apenas como recurso pedagógico, mas também como instrumento de regulação curricular e de garantia do direito à educação.

Conforme destaca Viana (2023), o processo de avaliação implementado pelo PNLD ao longo dos anos busca assegurar qualidade, atualidade e coerência pedagógica, orientando autores e editoras a evitarem erros conceituais, simplificações inadequadas, estereótipos e lacunas metodológicas.

A edição de 2024, regida pelo Edital nº 01/2022, trouxe diretrizes específicas para garantir a acessibilidade dos materiais, prevendo recursos



como versões em braile, formatos digitais compatíveis com leitores de tela, leitura com áudio sincronizado, marcação semântica, entre outros critérios técnicos (BRASIL, 2022).

Esses avanços estão alinhados ao que a literatura especializada aponta como necessidade urgente na educação pública: assegurar que todos os alunos tenham acesso efetivo aos materiais didáticos.

Contudo, como observa Mantoan (2003), a inclusão escolar requer mais do que recursos tecnológicos: ela implica reconhecer as diferenças como constitutivas do processo pedagógico. Tal concepção reforça a necessidade de analisar não apenas se os livros atendem aos critérios técnicos de acessibilidade, mas se promovem, de fato, acessibilidade pedagógica, dimensão que, segundo Viana (2023), ainda apresenta fragilidades recorrentes mesmo após sucessivas reformulações do PNLD.

É nesse contexto que o presente artigo propõe analisar de que maneira as obras de Geografia aprovadas no PNLD 2024 e destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental incorporam, ou não, princípios da educação inclusiva. Tomando como objeto de análise a coleção SuperAÇÃO! Geografia, da Editora Moderna, busca-se identificar indícios de inclusão efetiva, indo além do atendimento formal às exigências do edital.

Diante do cenário atual, no qual a educação especial contabiliza mais de 1,7 milhão de matrículas segundo o Censo Escolar (INEP, 2023), torna-se urgente avaliar a capacidade dos materiais didáticos não apenas de chegar às escolas, mas de promover aprendizagens significativas e equitativas.

2. OBEJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Compreender de que forma os livros didáticos de Geografia aprovados para o PNLD 2024 incorporam as diretrizes de acessibilidade e educação inclusiva, com foco nas obras da Editora Moderna.



2.2 Objetivos Específicos

- Investigar os critérios de acessibilidade e inclusão definidos no Edital nº 01/2022.
- Analisar os conteúdos dos livros de Geografia (6º ao 9º ano) da Editora Moderna, buscando identificar elementos que favoreçam ou dificultem a prática da inclusão educacional.
- Refletir sobre os limites e possibilidades da inclusão nos materiais didáticos sob a perspectiva da acessibilidade pedagógica.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão sistemática de documentos oficiais e bibliografia especializada. A análise documental envolveu os seguintes materiais: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Edital nº 01/2022 do PNLD 2024, o Guia do PNLD 2024 e os livros didáticos da coleção Superação – Geografia da Editora Moderna, voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (versão do professor). A análise concentrou-se na identificação de elementos que dialogam com a perspectiva da educação inclusiva, por meio de descritores como acessibilidade, inclusão, adaptações e educação especial, observando a presença ou ausência dessas dimensões nos conteúdos e orientações pedagógicas das obras selecionadas.

4. RESULTADOS

A coleção Superação-Geografia (Editora Moderna) foi aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024, Objeto 1, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Sua proposta pedagógica, presente nas obras e manuais do professor, demonstra um esforço de alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes legais do PNLD, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à formação cidadã, ao pensamento

crítico e à leitura do espaço geográfico como uma construção social (PNLD, 2024, p. 15–17).

Cada volume possui uma estrutura didática uniforme, organizada em unidades temáticas e capítulos que dialogam com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC. As seções O que eu já sei? O tema é? (Geografia em representações) e (Projeto em ação) constituem o núcleo metodológico da coleção, estimulando o engajamento ativo do estudante por meio de atividades investigativas e colaborativas (Superação – Geografia, 7º ano, p. VI–VIII; 9º ano, p. X–XII).

A abordagem teórico-metodológica das obras é baseada na visão da Geografia como ciência social e ambiental, que interpreta a relação entre sociedade e natureza de maneira contextualizada. Segundo os manuais do professor, o ensino deve partir da realidade e das experiências do aluno, promovendo autonomia intelectual e empatia.

Assim, a coleção valoriza o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, respeito e responsabilidade, alinhadas às competências gerais da BNCC (Superação, 7º ano, p. XLVIII–XLIX).

Embora a editora afirme disponibilizar os livros em formatos acessíveis, como Braille e HTML, o interesse desta análise recaiu sobre o material impresso disponibilizado aos professores (Figura 1). Nesse contexto, foram observadas a linguagem, as propostas pedagógicas e as orientações metodológicas com o intuito de verificar se promovem, de fato, uma aprendizagem significativa para todos.

Figura 1 - Coleção Superação-Geografia dos anos Finais da editora moderna, 2025.



Fonte: Esquematizado pelo autor, 2025.



A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que os materiais didáticos distribuídos pelo poder público devem garantir acessibilidade comunicacional, pedagógica e tecnológica, assegurando o direito à educação inclusiva em todos os níveis (art. 28, 1º).

O Edital PNLD 2024 (Objeto 1) incorporou essas exigências, determinando que as obras didáticas apresentem estratégias, recursos e orientações voltadas ao atendimento da diversidade e das diferentes necessidades educacionais (PNLD, 2024, p. 21–23).

Nas obras analisadas da coleção Superação (Geografia), os aspectos de acessibilidade aparecem de forma pontual e descritiva, mas não estruturada em um plano de ação pedagógica inclusiva. Os manuais do professor reconhecem a importância de adequar as atividades à realidade dos alunos e suas potencialidades (Superação, 6º ano, p. XXX–XXXII), contudo não apresentam indicações práticas para adaptação de conteúdos a alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual ou múltipla.

Nesse contexto, observa-se que apenas no livro do 6º ano há registros que mencionam ou sugerem práticas inclusivas de forma explícita, como o incentivo ao uso de mapas táteis (p. 138) e a valorização de espaços urbanos acessíveis (p. 72). Essas referências, embora pontuais, demonstram uma tentativa de diálogo com a realidade de estudantes com deficiência, ainda que de forma incipiente.

Por outro lado, nos livros do 7º ao 9º ano, não há menção direta à acessibilidade, inclusão, educação especial ou qualquer orientação pedagógica voltada a esses públicos.

A Figura 2 apresenta um dos mapas presentes no livro impresso da coleção, utilizado pelos estudantes das escolas públicas brasileiras. Embora a versão digital disponibilizada pela Editora Moderna ofereça recursos de acessibilidade tecnológica, como leitura de tela, ajustes de contraste e descrição audiovisual, a análise do material físico que continua sendo o

principal recurso em sala de aula permite avaliar como o conteúdo geográfico chega, de fato, ao aluno no cotidiano escolar.

Figura 2 - Mapa de Localização da Bahia



Fonte: Livro do 6 ano (Editora Moderna), 2024.

A observação desse mapa, portanto, possibilita identificar limites e potencialidades das obras no atendimento às necessidades de estudantes com baixa visão e daqueles que demandam maior acessibilidade cognitiva.

Observa-se que o mapa utiliza uma paleta de cores suaves e contrastes pouco acentuados, aspecto que pode dificultar a leitura para estudantes com baixa visão, sobretudo na versão impressa, na qual ajustes visuais não podem ser realizados.

A alternativa mais adequada seria o uso da versão digital, que permite recursos de ampliação, alto contraste e leitura de tela. Contudo, é importante reconhecer que grande parte das escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas situadas em áreas periféricas, não dispõe de equipamentos ou infraestrutura tecnológica suficiente para garantir o



acesso efetivo a esses recursos, o que limita significativamente o potencial inclusivo do material.

Ademais, não há indicações de como o professor pode adaptar a leitura do mapa para alunos com deficiência visual ou com necessidades cognitivas específicas, reforçando uma das principais lacunas identificadas no estudo, a ausência de orientações pedagógicas inclusivas diretamente no livro. Talvez pensar em orientações pedagógicas leve a supor que seria “dar tudo de mão beijada” ao professor; porém, os próprios dados nacionais mostram que esse suporte é necessário.

Segundo o Censo Escolar 2023, menos de 45% dos docentes da educação básica possuem formação continuada específica em educação inclusiva, índice que permanece praticamente estagnado nos últimos anos.

Isso significa que grande parte dos professores ainda não dispõe da preparação adequada para realizar adaptações acessíveis por conta própria, o que torna fundamental que os materiais didáticos apresentem diretrizes mínimas de acessibilidade e práticas inclusivas já incorporadas ao conteúdo.

Embora a versão digital contemple mecanismos acessíveis, a falta de adaptações no formato impresso, ainda amplamente utilizado, evidencia a necessidade de aprimorar a acessibilidade visual e cognitiva nos materiais distribuídos nacionalmente, garantindo que a inclusão se efetive no cotidiano da sala de aula.

Do ponto de vista da acessibilidade pedagógica, observa-se que os textos e atividades são escritos em linguagem clara e progressiva, o que favorece a compreensão de alunos com dificuldades de leitura e escrita. Entretanto, não há diferenciação ou orientação para o trabalho com estudantes com deficiência, tampouco indicação de materiais complementares acessíveis.

Em contraste, o Edital estabelece que o livro deve “orientar o professor quanto às práticas inclusivas e à adaptação de recursos didáticos” (PNLD, 2024, p. 23), o que não se verifica plenamente na coleção.



O parecer dos avaliadores presente no Guia do PNLD 2024 oferece uma leitura técnica sobre a coleção Superação (Geografia), apontando os principais pontos fortes e limitações das obras.

Para compreender como essa avaliação institucional dialoga com a perspectiva da educação inclusiva, foi elaborado um quadro síntese com os trechos diretamente retirados do documento oficial. A Figura 3 apresenta esses excertos organizados, permitindo visualizar de forma objetiva quais elementos a equipe avaliadora destacou e como eles se relacionam ou não com as demandas de acessibilidade e inclusão previstas no edital.

Figura 3 - Parecer do Guia 2024 dos avaliadores

Dimensão	Aspectos Positivos Identificados	Aspectos a Melhorar / Observações
Representatividade e diversidade	Aborda positivamente grupos sociais e culturais diversos; protagonismo feminino e valorização das comunidades tradicionais.	Poderia ampliar o enfoque em deficiência, acessibilidade física e cognitiva.
Linguagem e comunicação	Clareza textual, linguagem inclusiva e adequada à faixa etária; uso de múltiplas linguagens (visual, textual e digital).	Reforçar o uso de recursos audiovisuais com acessibilidade (legendas, descrições).
Metodologias de ensino	Propõe metodologias ativas, interdisciplinares e adaptáveis.	Depende da mediação docente para garantir equidade nas práticas.
Recursos digitais e TDIC	LEI e MPI trazem interatividade e multimodalidade.	Necessário garantir acessibilidade digital (compatibilidade com leitores de tela, contraste, etc.).
Formação cidadã e ética	Enfatiza direitos humanos, diversidade e cultura da paz.	Sugere-se maior ênfase nas dimensões da inclusão de estudantes com deficiência.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O quadro evidencia que, embora a coleção tenha sido aprovada para distribuição nacional, o parecer não menciona ações pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. Os avaliadores destacam aspectos como organização didática, alinhamento à BNCC e coerência metodológica, mas não fazem referência a acessibilidade cognitiva, adaptações



pedagógicas ou estratégias específicas para o trabalho com estudantes da Educação Especial.

Essa ausência é significativa, pois demonstra que, mesmo com falhas relacionadas à inclusão identificadas tanto no guia quanto na análise direta dos livros, as obras foram consideradas aptas para uso nas escolas públicas. Isso reforça a necessidade de repensar os critérios de avaliação e de fortalecer a responsabilidade do Estado no processo de seleção, garantindo que a inclusão não permaneça restrita ao campo normativo, mas se traduza em práticas pedagógicas efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre o edital do PNLD 2024 e o parecer dos avaliadores da coleção *Superação! Geografia* (Editora Moderna) evidencia uma coerência parcial entre as diretrizes estabelecidas pelo programa e as características pedagógicas apresentadas pela obra.

O edital determina que os materiais didáticos devem assegurar princípios de acessibilidade, equidade, diversidade e inclusão, bem como promover aprendizagens significativas e contextualizadas em consonância com as competências da BNCC.

Dentro de viés, observa-se que a coleção contempla tais diretrizes em termos gerais, ao adotar uma abordagem interdisciplinar, valorizar a diversidade cultural e incentivar o protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento geográfico.

De igual modo, o parecer dos avaliadores demonstra que os livros, do 6º ao 9º ano, incorporam práticas e conteúdos alinhados às metas do edital, integrando temas contemporâneos transversais, recursos digitais e metodologias ativas que favorecem a participação dos alunos.

No entanto, a análise dos materiais evidencia que a acessibilidade pedagógica ainda se apresenta de forma limitada e pouco sistematizada, especialmente no que se refere à ausência de orientações práticas para o



trabalho com estudantes da educação especial e à dependência de recursos digitais que nem sempre estão disponíveis no contexto das escolas públicas.

Em decorrência disso, conclui-se que, embora a obra atenda aos critérios formais de avaliação do PNLD 2024 e apresente avanços no campo da inclusão, persistem lacunas importantes que comprometem a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva no cotidiano escolar.

Tal constatação reforça a necessidade de aprimoramento dos critérios de avaliação do programa, bem como da incorporação de estratégias pedagógicas inclusivas, tal como atividades com níveis diferentes de dificuldade, trabalhar com áudios para alunos com dificuldade de leitura, mais consistentes nos materiais didáticos distribuídos nacionalmente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C.; **ARAUJO**, B. 94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia%2C5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html?utm_source=chatgpt.com#google_vignette .

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: a construção de uma nova sociedade. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**, out. 2006.

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 08 de abril de 2025

MANTOAN, Maria. Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

LUIZA, A. et al. **EQUIPE DA CGMD**. Disponível em: https://stoapi.nees.ufal.br/pnld-guias-digitais-prod/guias/publicacoes/PNLD_2024_OBJETO1_OBRAS_DIDATICAS_OVs5Krg.pdf . Acesso em: 12 dez. 2025.



O CONTEÚDO SOLO NO LIVRO DIDÁTICO DO SEXTO ANO DE GEOGRAFIA

Sergio da Silva de Araujo
silvaraujo4@gmail.com

RESUMO

O solo é um elemento essencial para a vida na Terra, pois nele se desenvolvem grande parte das atividades humanas e se condiciona a sobrevivência dos seres vivos. Apesar de sua relevância para o equilíbrio natural, ainda é pouco compreendido pela população e abordado de forma limitada no ensino básico. Este trabalho tem por objetivo analisar como o tema solo é tratado em livros didáticos de Geografia do sexto ano. Para isso, foram examinadas duas coleções: *Expedições Geográficas*, de Melhem Adas e Sergio Adas (Editora Moderna), e *Geografia: espaço e interação*, de Marcelo Moraes Paula, Denise Cristina Christov Pinesso e Maria Angela Gomez Rama. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa. Na obra *Expedições Geográficas*, os autores destinam apenas uma página ao tema, tratando-o de maneira superficial e restrita, sobretudo como fator climático. Caso o professor utilize apenas esse recurso, o solo é reduzido a uma abordagem limitada, sem explorar sua complexidade e importância. Já em *Geografia: espaço e interação*, o assunto recebe maior aprofundamento, com três capítulos. O primeiro apresenta os condicionantes da formação do solo, como rocha-mãe, clima, relevo e seres vivos, de forma clara e direta. Os dois seguintes discutem usos, conservação e problemas ambientais, destacando a relação com a agricultura, deslizamentos e retirada da vegetação. Conclui-se que o ensino do solo é fundamental no ensino básico, e o livro didático, sendo um dos principais instrumentos pedagógicos, deve contemplá-lo de forma ampla. Entre as obras analisadas, a de Paula et al. (2022) mostrou-se mais completa, organizada e adequada.

Palavras-chave: Sexto ano; Livros Didáticos; Geografia.

ABSTRACT

Soil is an essential element for life on Earth, as a large part of human activities are carried out there and the survival of living beings is conditioned. Despite its relevance to natural balance, it is still poorly understood by the population and addressed to a limited extent in basic education. This work aims to analyze how the soil theme is treated in sixth year Geography textbooks. To this end, two collections were examined: *Expedições Geográficas*, by Melhem Adas and Sergio Adas (Editora Moderna), and *Geografia: Espaço e Interação*, by Marcelo Moraes Paula, Denise Cristina Christov Pinesso and Maria Angela Gomez Rama. The research used a qualitative approach. In the work *Expedições Geográficas*, the authors dedicate only one page to the topic, treating it in a superficial and restricted way, especially as a climatic factor. If the teacher only uses this resource, the solo is reduced to a limited approach, without exploring its complexity and importance. In *Geography: space and interaction*, the subject receives greater depth, with three chapters. The first presents the conditions of soil formation, such as bedrock, climate, relief and living beings, in a clear and



direct way. The following two discuss uses, conservation and environmental problems, highlighting the relationship with agriculture, landslides and removal of vegetation. It is concluded that teaching soil is fundamental in basic education, and the textbook, being one of the main pedagogical instruments, must cover it in a broad way. Among the works analyzed, that of Paula et al. (2022) proved to be more complete, organized and adequate.

Keywords: Sixth grade; Textbooks; Geography.

INTRODUÇÃO

A educação básica é uma fase muito importante na formação do cidadão é lá que são apresentados saberes das mais diversas ciências, bem como da Geografia que serão levados no decorrer de sua vida, contudo se estes forem reproduzidos de maneira equivocada o aluno apreenderá desta maneira e até mesmo o reproduzirá dessa forma.

O solo como conteúdo trabalhado na educação básica em algumas ciências bem como na geografia do qual este trabalho se propõe a analisar é um elemento imprescindível para a vida na terra, pois é nele que grande parte das atividades humanas ocorrem, sem contar que ele é um grande condicionador para a vida e sobrevivência dos seres vivos, bióticos e abióticos, é um elemento de grande importância para o equilíbrio natural, mas pouco compreendido pelas grandes massas populacionais, que já na educação escolar básica não são apresentados e quando são estão sendo expostos de forma resumida e até equivocada.

Para tanto em relação aos conteúdos de solos no livro didático “salienta-se que a contextualização deve representar um conhecimento significativo para os alunos, destacando o recurso natural como uma condição para a reprodução da vida, tendo em vista que os discentes precisam ver sentido em estudar os solos, o que favoreceria a aprendizagem (NUNES, AZEVEDO & SILVA, 2016, p. 278).

Ainda é possível destacar que “as temáticas ambientais, muitos livros didáticos de Geografia, utilizados nas escolas básicas, pecam em promover uma série de generalizações, cujos conteúdos acabam ficando



dissociados com a realidade do aluno. Isso acontece, principalmente, por causa do rigor de linguagem que não condiz com o nível de aprendizagem dos sujeitos aprendizes da escola básica (PINTO, OLIVEIRA & SILVEIRA, 2016, p. 50).

Dessa forma este trabalho buscou compreender como o conteúdo solo é abordado no livro didático do sexto ano de geografia, para tanto foram feitas análises em três livros didáticos de três coleções distintas oriundos de duas editoras diferentes.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se deu primeiro com a pesquisa bibliográfica acerca da temática de solos, ensino de solos, segundo Gil (2008, p. 50), “[...] pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Assim sendo, tal pesquisa, proporciona uma vasta possibilidade de informações, permitindo o uso de dados encontrados na diversidade de publicações, contribuindo na elaboração e na elucidação do quadro conceitual que circunda o objeto de estudo proposto por este trabalho.

Foi realizada leituras em artigos científicos, livros, capítulos de livros inerentes ao tema com o objetivo de obtermos suporte teórico para analisar e discutir o que será pesquisado, Boccato (2006) esclarece que:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Lima e Miotto (2007, p.38) evidenciam que “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser



aleatório.” Por isso é imprescindível que o pesquisador procure fontes que contribuam com o caminho a ser percorrido para chegar a informação pretendida. Para Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012, p. 56) essa pesquisa “[...] assume importância fundamental, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas [...]”. Esse procedimento metodológico ajudará a elucidar os objetivos dessa pesquisa.

Depois de serem feitas as leituras bibliográficas acerca da temática solo e ensino de solo, buscamos no livro de didático de geografia do ensino fundamental referente ao último PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) o de 2021, foram selecionadas três coleções de sexto ao nono ano, duas da editora moderna e uma da editora do Brasil ao todo foram doze livros, depois de uma longa análise procurando aqueles que tinha alguma relação com a temática analisada, selecionamos três do sexto ano pois possuem referências ao ensino de solos.

As informações levantadas foram analisadas a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, sendo que a qualitativa será a de maior destaque nessa pesquisa. Demo (1998, p. 101) evidencia que “[...] uma pesquisa qualitativa dedica-se mais aos aspectos qualitativos, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos.” Esse mesmo estudioso afirma em seu texto que se pode, no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria às expensas da outra, ou contra a outra.

Minayo e Sanches (1993) relatam em suas pesquisas sobre a complementaridade da abordagem qualitativa-quantitativa [...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).



Souza e Kerbauy, (2017, p. 32), reforçam que a abordagem qualitativa situa-se na contribuição à pesquisa social, em especial, na renovação do olhar lançado sobre os fenômenos sociais, dentre eles a educação. É nessa perspectiva que essa pesquisa será direcionada, ou seja, as análises dos livros didáticos serão conduzidas por meio de abordagem qualitativa visando contribuir com os processos investigativos.

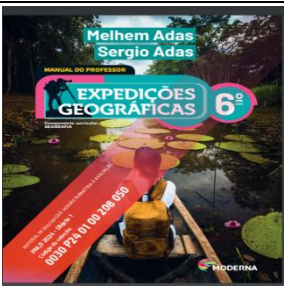
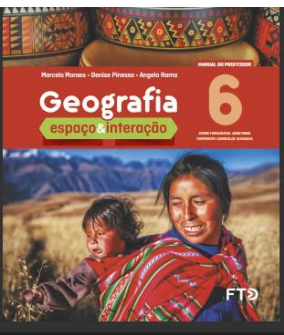
Sendo assim buscamos a partir de tais abordagens analisar as três obras do livro didático de geografia do sexto na parte que trata sobre os solos buscando compreender se estes trazem o conhecimento mínimo acerca desta temática bem como se os conteúdos são apresentados de forma correta.

Outro fator importante para a escolha do livro didático do sexto para análise se dá pelo fato da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) tratar temas do ambiente físico natural expressivamente no sexto ano do ensino fundamental, com pode ser visto “Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social.” (BRASIL, 2017, p.381), sendo assim será feita a análise de alguns exemplares deste ano, como pode ser visto na Tabela 1.

Os dois exemplares foram produzidos por autores com formação em Geografia das respectivas editoras a moderna e FTD, foram publicados no ano de 2022.



TABELA 1: Livros didáticos estudados

Livros		Coleção	Autor	Editora/Ano
Livro 01		Expedições Geográficas	Melhem Adas e Sergio Adas	Moderna/2022
Livro 02		Geografia: espaço e interação	Marcelo Moraes Paula, Denise Cristina Christov Pinesso, Maria Angela Gomez Rama.	FTD/2022

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O solo é um elemento imprescindível para a vida na terra pois é a partir dele que as plantas se desenvolvem e delas que o homem e os animais retiram seus alimentos, sem contar que é a base para a sustentação das diversas práticas e atividades humanas, mas é possível pontuar que os primórdios bem como aponta Lepsch (2010) o viam apenas como algo que cobria a superfície da terra, onde era utilizado para locomoção, local de crescimento de plantas, de onde retiravam as matérias primas para a confecção de objetos cerâmicos e pigmentação de pinturas rupestres. Sendo assim com o passar do tempo o homem foi buscando compreendê-lo.

A formação do solo está diretamente ligada a decomposição das rochas, ocasionadas pelo processo de intemperismo sendo assim LEPSCH (2010, p. 23) pontua que “as rochas da litosfera, expostas à atmosfera, sofrem a ação direta do calor do sol, da umidade das chuvas e do



crescimento de organismos” que dará início a formação do solo conjuntamente com outros elementos.

Ainda de acordo com o IBGE (2007, p.31) ele define que o solo é um “material mineral e/ou orgânico inconsolidado na superfície da terra que serve como meio natural para o crescimento e desenvolvimento de plantas terrestres”, dessa forma sua origem está relacionada a presença de cinco fatores tal como relevo, clima, material de origem, tempo e organismos, não apresentando estes fatores não se tem a presença de solo.

O solo que classificamos é uma coleção de corpos naturais, constituídos de partes sólidas, líquidas e gasosas, tridimensionais, dinâmicos, formados de material orgânico e mineral. Ocupam a maior parte do manto superficial das extensões continentais do nosso planeta, contém matéria viva e podem ser vegetados na natureza, onde ocorrem. Ocasionalmente podem ter sido modificados por atividades humanas. (EMBRAPA, 2006, p.27).

O solo apresenta três fases a sólida, com a presença dos minerais e da matéria orgânica, a líquida com a solução aquosa presente no perfil, e a gasosa com o ar, sendo que o ar e água movimentam-se no perfil, além do que o solo dá subsídio para o desenvolvimento e crescimento dos vegetais (LEPSCH, 2010). Na atualidade estes solos são modificados por ações antrópicas, e isto se dá por algumas práticas tal como usos agrícolas constantes, compactação por animais de grande porte em pequenos hectares de lotes e dentre outros.

Segundo a Embrapa (2006) o solo é um elemento que integra os recursos naturais brasileiros, podendo ser distinguido em treze grandes classes de solos mapeáveis e representativos das paisagens brasileiras, sua diversidade é extremamente grande e diversificada. Eles podem ser classificados em latossolos, alissolos, argilossolos, cambissolos, chernossolos, espodossolos, gleissolos, nitossolos, planossolos, plintossolos, vertissolos, água.

3.1 Livro didático

Um dos instrumentos didáticos utilizados nas escolas pelos professores e alunos da educação básica que permite acesso ao conhecimento é o livro didático. Copatti e Callai (2018) informa que desde



o século XIX, o livro didático tem se tornado um aliado ao trabalho do professor no desenvolvimento das aulas. Na disciplina de Geografia, torna-se um recurso complementar considerável, por contribuir a partir de ilustrações, mapas e propostas didáticas bem relevantes auxiliando ao mesmo tempo nas estratégias do fazer pedagógico do professor e na aquisição do conhecimento do aluno, tornando um dos instrumentos mais acessíveis na sala de aula da educação básica.

O uso do livro didático tem como um dos objetivos, auxiliar o professor no seu planejamento, nas suas práticas curriculares e sobretudo contribuir com o projeto político pedagógico da escola. Segundo o Brasil (2017, p. 20) “o professor, com o auxílio dos livros didáticos, pode ir mais longe do que caminhando solitariamente apenas com sua experiência e intuição”. Ainda Brasil (p. 14) especifica que “as coleções didáticas [...] oferecem, ao professor de Geografia do Ensino Fundamental, a possibilidade de discutir junto com seu estudante as relações que eles têm com o espaço geográfico [...]”.

Como citado anteriormente o livro didático é um instrumento que auxilia o professor, mas o que acontece é que existe uma inversão em que o livro torna-se a “bíblia” do professor, ou seja, o instrumento primordial dentro do processo de ensino aprendizagem culminando a ideia de que qualquer pessoa com o uso do livro didático possa lecionar, e aqui Oliveira (1989) nos adverte que este professor será um mero reproduzidor de conteúdo e que terá como resultado alunos não reflexivos, sem contar que sem os conhecimentos científicos adquiridos a partir de um curso de formação superior ele não terá como identificar se estes conteúdos são fidedignos.

Ainda cito que existe uma indústria do livro que busca apenas o lucro, e como resultado sabemos que existem livros didáticos cheios de erros nos conteúdos apresentados. Ainda em relação a confecção de livros didáticos de Geografia, sabe-se que neles os conteúdos, ilustrações e dentre outros elementos a maioria é voltada para a realidade das regiões Sul e



Sudeste, mas são distribuídos para todo o Brasil, o aluno que devia começar a compreender sua realidade local para depois compreender a realidade de outros locais, por exemplo alunos das Regiões Norte e Norte, estudará a realidade de outros lugares que não condizem com a sua.

3.2 Solos no livro de didático do sexto ano de Geografia

3.2.1 Expedições geográficas

Em relação a esta obra, as páginas 187 a 190 são destinadas ao tema solo, inseridas na Unidade 07, que aborda a Agropecuária, estando relacionadas à temática da agricultura presente em dois capítulos (percursos). Na página 187, há um breve tópico que discute a relação entre solo e agricultura, destacando que a produtividade é maior em solos férteis, enquanto em áreas com baixa fertilidade a produção diminui, exigindo intervenções químicas para melhorar o solo.

Na página 188, o tema é tratado de forma superficial, abordando o processo de formação do solo e a composição do seu perfil. Sobre a origem do solo, retoma-se o processo de desagregação e decomposição dos minerais, tópico geralmente estudado nas disciplinas de Geologia e Geomorfologia, porém sem aprofundamento significativo. Em relação ao perfil do solo, os autores Adas e Adas (2022) mencionam que “o solo apresenta camadas com características particulares de cor, textura e composição química chamadas horizontes”, mas não detalham a composição de cada camada. No texto, essa informação fica restrita às imagens, que, para melhor compreensão, deveriam estar mais diretamente correlacionadas com o conteúdo escrito.

A página 189 aborda a degradação do solo, incluindo temas como perda, compactação e erosão. Os autores iniciam afirmando que “a ação humana inadequada sobre a natureza tem causado a degradação do solo, o que pode afetar a produção de alimentos e de matérias-primas”. Seria interessante que fossem especificadas quais ações humanas são essas, para que os alunos possam compreender melhor o contexto. Ainda nesta página,



discute-se o uso de máquinas agrícolas, que, embora facilitem o trabalho, também contribuem para a compactação do solo e processos erosivos.

Na página 190, os autores apresentam a agroecologia, destacando como essa prática pode contribuir para um manejo mais sustentável das plantas e do solo.

Ao final, observa-se que o livro dedica quatro páginas ao tema dos solos, o que representa um avanço em relação a abordagens anteriores. No entanto, é necessário que as informações sejam apresentadas de forma mais clara e enriquecidas com imagens, pois esses recursos visuais são fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos do sexto ano. Ademais, o processo de formação dos solos não enfatiza de forma evidente elementos importantes como rocha matriz, clima, relevo, tempo e seres vivos, dificultando a compreensão de temas como erosão e compactação do solo sem um entendimento prévio de como o solo se forma.

3.2.2 Geografia: espaço e interação

Esta obra destina três capítulos na Unidade 5 para a temática dos solos, sob o título geral Relevo e Solo. São eles: Capítulo 2 – Solos; Capítulo 3 – Relevo, solo e agricultura; e Capítulo 4 – Relevo, solo e moradia. Essa organização demonstra uma preocupação em abordar o tema de forma progressiva, desde os conceitos básicos até as aplicações práticas no cotidiano.

No Capítulo 2 – Solos, são trabalhados os conceitos fundamentais sobre a formação do solo, destacando os elementos primordiais como a rocha-mãe, o clima, o relevo e os seres vivos. Os autores apresentam cada um desses elementos de maneira direta e objetiva, o que facilita a compreensão inicial dos alunos sobre como o solo se forma e se transforma ao longo do tempo. Contudo, embora o capítulo aborde esses pontos, a profundidade das explicações poderia ser ampliada para garantir uma compreensão mais completa e integrada do processo formativo do solo.

O Capítulo 3 – Relevo, solo e agricultura estabelece uma relação importante entre os processos agrícolas, o relevo e os solos. Os autores



explicam como o tipo de relevo e as características do solo influenciam a produção de alimentos, destacando as áreas mais favoráveis ao cultivo e aquelas em que a produção é mais limitada devido a condições naturais adversas. Essa análise reforça a necessidade da intervenção humana, ou seja, a ação antrópica, para viabilizar a agricultura em regiões menos propícias, através de práticas como o preparo adequado do solo e técnicas de conservação.

Por fim, o Capítulo 4 – Relevo, solo e moradia associa os tipos de solo e relevo que são adequados para a construção de moradias, ressaltando a importância da conservação dessas áreas. O capítulo enfatiza que práticas inadequadas, como o desmatamento, a movimentação excessiva do solo e a pressão decorrente das construções, podem causar degradação ambiental, colocando em risco a segurança e a qualidade de vida das pessoas. Assim, o texto destaca a necessidade de planejamento urbano sustentável e o respeito às características naturais do espaço.

De forma geral, a obra aborda de maneira satisfatória os principais aspectos relacionados ao solo, sua formação e as interações com o relevo em diferentes contextos de uso, como a agricultura e a moradia. Entretanto, para potencializar a aprendizagem dos alunos do sexto ano, seria importante que os conteúdos fossem apresentados com maior clareza, mais exemplos práticos e o uso de recursos visuais como imagens e esquemas. Além disso, aprofundar a explicação sobre os processos naturais e a importância da conservação do solo ajudaria a construir uma compreensão mais crítica e consciente sobre a interação entre o ser humano e o meio ambiente. Dessa forma, os estudantes estariam melhor preparados para reconhecer os desafios ambientais atuais e a necessidade de práticas sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem interessante pontuar que o livro é um dos elementos didáticos mais utilizados em sala de aula, mas não é o único e cabe ao professor



utilizar outras metodologias de ensino para deixar as aulas mais interessantes, bem como a que trata sobre ensino de solos, para tanto “com relação a dialógica entre fazer o fazer pedagógico do professor, os recursos utilizados na ação didática e a realidade do aluno. Essa tríade faz com que o discente esteja mobilizado para a aprendizagem significativa e proporcional ao seu cotidiano” (PINTO, OLIVEIRA & SILVEIRA, 2016, p. 49)

Ainda em relação a temática de solos, conforme Silva, Falção & Falção Sobrinho (2008, p. 108) “negar o estudo do/sobre o solo é negar todo e qualquer estudo sobre a natureza dos elementos superficiais da paisagem, uma vez que são nos solos que estão representados muitos dos processos e dessas inter-relações”.

A análise realizada sobre o conteúdo de solos nos livros didáticos do 6º ano revela avanços importantes na abordagem da temática, mas também destaca lacunas que ainda precisam ser preenchidas para garantir um ensino mais significativo. A compreensão dos solos como elemento fundamental da natureza e da vida humana é essencial não apenas para o aprendizado da geografia, mas para a formação de uma consciência crítica e ambiental nos alunos.

Os livros analisados demonstram preocupação em tratar o tema dos solos de forma articulada com o relevo, a agricultura e a moradia, o que é um ponto positivo. Contudo, observa-se que, em diversos momentos, as explicações se mantêm superficiais e carecem de aprofundamento conceitual. Elementos essenciais para a formação dos solos — como rocha matriz, clima, relevo, tempo e seres vivos — muitas vezes não são apresentados com clareza ou conexão lógica, comprometendo a compreensão de processos como erosão, compactação e degradação do solo.

Além disso, a ausência de recursos visuais mais atrativos, como imagens ilustrativas, diagramas e esquemas que dialoguem diretamente com o texto, dificulta a assimilação do conteúdo por parte dos alunos. A linguagem empregada nem sempre favorece a autonomia do estudante,



exigindo que o professor assuma um papel ainda mais ativo na mediação e contextualização dos temas.

Outro ponto importante diz respeito à regionalização dos conteúdos. É necessário que os livros didáticos contemplem, de forma mais equilibrada, a realidade das diferentes regiões brasileiras. A predominância de exemplos do Sul e Sudeste ainda é evidente, enquanto os contextos específicos do Norte e Nordeste, por exemplo, recebem pouca ou nenhuma atenção, o que enfraquece a relação entre o aluno e seu território.

Nesse sentido, torna-se evidente que o livro didático, embora seja um instrumento essencial no processo educativo, não deve ser o único recurso utilizado, tampouco tratado como uma “verdade absoluta”. O papel do professor é insubstituível, pois é ele quem dará sentido ao material, promoverá o debate, ampliará os conteúdos e proporcionará reflexões mais críticas. Para isso, é imprescindível que esteja bem formado, capaz de reconhecer e corrigir falhas nos materiais e de promover uma abordagem interdisciplinar e atualizada.

Por fim, é necessário repensar a elaboração dos livros didáticos, para que estes dialoguem melhor com as diretrizes da educação geográfica contemporânea, incentivem práticas sustentáveis e tragam à tona a complexa relação entre sociedade e natureza. A educação ambiental deve ser fortalecida desde os anos iniciais, e o estudo dos solos representa uma excelente oportunidade para isso. Valorizar a diversidade dos solos, compreender seus processos de formação e seus usos, e incentivar a conservação são passos fundamentais para formar cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ADAS, M; ADAS, S. **Expedições Geográficas**. 3 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

AMORIM, R. R.; MOREAU, A. M. S. S. Avaliação do conteúdo da ciência do solo em livros didáticos de geografia do Ensino Médio. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA**, 10., 2003, Rio de



Janeiro. GEO-UERJ - *Revista do Departamento de Geografia*, n. especial, p. 74-81, 2003. Disponível em <http://geografia.igeo.uerj.br/xsbgfa/cdrom/eixo1/1.1/119/119.htm> Acesso em 10 de julh. 2021

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 2017 Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 18 de julho de 2020.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade da Cidade de São Paulo**, São Paulo. v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

COPATTI, C. & CALLAI, H. C. Tensões e intenções entre professor de Geografia e livro didático na prática docente. *ParaOnde!?*, Porto Alegre, v.10, n.1, p.52-59, 2018. **Edição Especial: XII ENANPEGE**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/paraonde>>. Acesso em 7 de agosto de 2019>. Acesso em 18 de julho de 2020.

DELLORE, C. B.. **Araribá mais Geografia**. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

DEMO, P.. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeiro Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

EMBRAPA. **Centro Nacional de Pesquisa de Solos**. Sistema Brasileiro de Classificação de Solos. 2 ed. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2006.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Manuais técnicos em geociências no 04 – Manual Técnico de Pedologia**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2007.

LEPSCH, I. F. **Formação e conservação do solo**. 2 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2010.

MINAYO, M. C. de S. e SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.



NUNES, M. S.; AZEVEDO, R. J. G.; BORGES, P. E. A.. A abordagem de conteúdos relativos à ciência dos solos em livros didáticos de geografia para o Ensino Médio. **Revista de Geografia**, v. 6, p. 271-281, 2016.

OLIVEIRA, A. U. **Educação e Ensino da Geografia na Realidade Brasileira**. In: Para Onde Vai O Ensino de Geografia. EDITORA CONTEXTO, 1989.

PAULA, M. M; P, Denise Cristina Christov; RAMA, Maria Angela Gomez. Geografia espaço e interação. 1 ed, São Paulo: Editora FTD, 2022.

PIZZANI, L, SILVA, R. C. BELLO, S. F., & HAYASHI, M. C. P. Innocentini (2012). A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. In: **Revista Digital De Biblioteconomia E Ciência Da Informação**, 10(2), 53-66.

PINTO, B. L.; OLIVEIRA, S. S.; PLACIDO, G. S.. Análise comparativa do conteúdo de solos a partir dos livros didáticos adotados em escolas públicas no semiárido baiano. *Revista Geoaraguaia* , v. 6, p. 47-60, 2016.

SILVA, A.; ROSS, J.. **Tempo de Geografia**: 6º ano. 4 ed. São Paulo: Editora Brasil, 2018.

SILVA, C. Souza; FALCAO, C. L. C.; FALCAO SOBRINHO, J.. O ENSINO DO SOLO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA. *Revista Homem, Espaço e Tempo*, v. II, p. 101-112, 2008.



A REPRESENTAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: IMPACTO NO PERTENCIMENTO DOS ESTUDANTES

Isaack Nicolas Coutinho Campos

Universidade Federal do Maranhão
isaack.coutinho@discente.ufma.br

Gustavo Mesquita de Souza

Universidade Federal do Maranhão
gustavo.mesquita@discente.ufma.br

Isadora de Araújo Almeida

Universidade Federal do Maranhão
isadora.araujo@discente.ufma.br

Jaíne de Cássia do Nascimento

pela Universidade Estadual Paulista
jaíne.nascimento@unesp.br

RESUMO

O ensino em Geografia é de grande importância para o processo de formação de crianças e adolescentes, pois permite compreender o espaço vivido, analisando a realidade territorial, cultural, social e econômica e a partir disso tornar o discente um cidadão crítico. Dessa maneira o livro didático de Geografia se torna uma importante ferramenta para o professor no processo de planejamento e ministração das aulas. Entretanto, ao abordar o conteúdo sobre regionalismo é perceptível a diferença ao retratar a Região Nordeste, pois é apresentada sempre carregada de estereótipos do sujeito nordestino e a vulnerabilidade social e crises hídricas, enquanto as regiões Sul e Sudeste é observado um maior enfoque pelo fato de serem considerados pólos econômicos do país. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, em que foi analisada de forma crítica livros didáticos de diferentes editoras do 7º ano do ensino fundamental (anos finais). Baseado na leitura e análise dos LD é observado uma ausência de conteúdos que tratam de forma aprofundada a Região Nordeste e suas diversidades e potencialidades econômicas que vão além do Turismo presente na Região, por conta dessa problemática é preciso encontrar alternativas ao retratar de maneira correta o Nordeste para os estudantes.

Palavras-chave: Educação; PNLD; Espaço; Regionalismo.

Abstract

Geography education plays a crucial role in the formation of children and adolescents, as it enables the understanding of lived space through the analysis of territorial, cultural, social, and economic realities, fostering the development of



critical citizenship. In this context, the Geography textbook becomes an essential tool for teachers in lesson planning and classroom instruction. However, when addressing the theme of regionalism, a disparity is evident in the way the Northeast Region of Brazil is portrayed, often associated with stereotypes of Northeastern people, social vulnerability, and water crises. Meanwhile, the South and Southeast regions are given greater emphasis due to their recognition as the country's economic hubs. This study consists of a bibliographic review that critically analyzes Geography textbooks from different publishers used in the 7th grade of elementary school. The analysis revealed a lack of in-depth content about the Northeast Region and its economic diversity and potential, which extend beyond tourism. Therefore, it is necessary to seek alternatives for representing the Northeast more accurately and comprehensively to students.

Keywords: Education; PNLD; Space; Regionalism

INTRODUÇÃO

O ensino em Geografia é de grande importância para o processo de formação discente, pois contribui para o aluno se entender como cidadão do mundo, relacionando a escala local, regional, nacional e mundial, por conta disso o saber geográfico se tornar indispensável para esses indivíduos propiciando o entendimento da relação do espaço geográfico e as práticas sociais que o cercam (Cavalcanti,1998).

Pensar em educação é pensar em livros didáticos, sendo uma das principais ferramentas para auxiliar o docente no planejamento das aulas. No ensino fundamental, especialmente no 7 ano é apresentado para os alunos o conteúdo sobre as regiões brasileiras e suas características, contudo ao abordar a Região Nordeste é visível uma diferença em relação às outras regiões como Sudeste e Sul, em que as problemáticas socioeconômicas são temas mais abrangentes que as potencialidades locais. Pensando nisso é interessante que se faça uma contextualização de o que é a região Nordeste.

O Nordeste é a segunda região mais populosa do país com aproximadamente 57.112.096 de habitantes (IBGE,2024). E a que possui maior número de estados dentre todos da federação com 9 estados. A Região Nordeste é marcada por uma vasta história que remonta desde a



invasão portuguesa na costa nordestina no ano de 1500, estabelecendo a primeira capital do que seria o Brasil, em Porto Seguro (BA).

Com o passar do tempo e com as modificações econômicas se estabelecendo no Sudeste/Sul do país, a região passou a sofrer com o desemprego e juntamente as crises hídricas fizeram com que muitos nordestinos passassem a se deslocar para áreas onde podiam vislumbrar melhores condições de vida, juntamente com a possibilidade de melhora de vida o nordestino passou a sofrer com preconceitos ao se deslocar para as regiões já citadas sofrendo com o reducionismo e homogeneização do indivíduo nordestino (Cavalcanti,1993).

Ao passar das décadas, hoje a Região Nordeste passou por transformações no setor econômico com a instalação de indústrias, portos, agricultura, pecuária e turismo são exemplos de que a Região se estruturou economicamente. Entretanto, a Região Nordeste passou a ser vista como um lugar de marginalização, pobreza extrema, crises hídricas, influenciadas pela mídia do Sudeste/Sul (Cavalcanti,1993). Por conta dessa visão a influência de grandes centros mudou a percepção do Nordeste.

Este presente estudo tem como principais objetivos compreender os processos que influenciaram a visão deturpada da Região Nordeste nos livros didáticos, analisar e elencar as principais obras de formar críticas nos conteúdos sobre a região e entender como a região é abordada nos dias atuais.

Os caminhos metodológicos utilizados neste artigo foram a revisão bibliográfica crítica e análise dos livros didáticos do ensino fundamental 7º ano, além de artigos científicos das áreas de Território, territorialidade, Pertencimento, Regionalismo e Educação Geográfica, encontrados nos principais repositório de universidades federais do Brasil, em site como Scielo e Capes e em obras de autores com essas temáticas já elencadas.

Ao término das análises foi possível observar que nos dias atuais a Região Nordeste é apresentada de forma rasa e sem aprofundamento correto, a partir disso é importante que os docentes apresentem o Nordeste



além do que está registrado no livro didático, mostrando autonomia enquanto difusor do conhecimento.

OBJETIVOS

Analisar de forma crítica como os livros didáticos de Geografia presente no 7º ano do Ensino Fundamental reforçam uma visão estereotipada e reducionista da Região Nordeste.

Objetivos Específicos

1. Contextualizar a formação socioeconômica da Região Nordeste e como as crises e vulnerabilidade econômicas e climáticas influenciaram na construção de imagens carregadas de estereótipos
2. Investigar através dos livros didáticos os principais estereótipos presentes em cada obra.
3. Apontar novas alternativas para uma melhor representação do Nordeste com o intuito de apresentar para os alunos uma visão diversificada da região.

REGIÃO, TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADES E IDENTIDADE

Região faz parte das categorias clássicas da geografia sendo inicialmente vinculado a características físicas do espaço geográfico e como subdivisão. O conceito de Região dentro da Geografia passa por diferentes perspectivas como localização e extensão. Com o possibilismo, o estudo sobre a região passou a contar com a combinação de fatores da atividade humana sobre a natureza e suas modificações sobre o meio (Suertegaray, 2005).

Com a consolidação da Geografia marxista e Crítica, o conceito de região estará diretamente ligado à divisão do trabalho e de poder, fazendo com que, outrora a região que era sinônimo de territorialidade e identidade exclusiva de um grupo se modifica no contemporâneo por conta das



inúmeras relações sociais e com isso vem a associação frequente de que a região não exista mais (Santos,1994).

Assim como região, o estudo do território advém desde os primórdios dos estudos geográficos na relação entre o ser humano e o meio em que está inserido, principalmente a partir de relações de poder. A formação do território se dá a partir do espaço conduzida pelo homem que se apropria do espaço de maneira concreta ou abstratamente, dessa forma territorializando o espaço geográfico (Raffestin,1978).

O ser humano a partir das relações sociais modificam o território e o meio ambiente em que o homem está inserido, o avanço da industrialização aliada ao modo de produção capitalista, faz com o território sofra mudanças estruturais e sociais.

A territorialidade é sinônimo de pertencer a algo que nos pertence. Esse sentimento ultrapassa a raça humana, se estendendo aos animais como área de vivência e reprodução para continuidade. Já a territorialidade humana traz consigo a preocupação com a construção do futuro e o destino a ser traçado pelo mesmo (Santos, 2003).

O contexto sociocultural vai esta relacionado com territorialidade e identidade que cada pessoa vai desenvolver ao longo de suas vidas, este estudo estará diretamente ligado com a fenomenologia e a topofilia do geógrafo Yi Fu Tuan que vai contextualizar como o homem desenvolve sentimentos com o lugar que habita.

A afetividade e a sensação de bem-estar em um lugar ou espaço fazem com que o indivíduo desenvolva laços emocionais com o ambiente que habita. Segundo Tuan (1980, p. 108-111),

As mais intensas experiências estéticas da natureza possivelmente nos apanham de surpresa. A beleza é sentida, como o contato repentino com um aspecto da realidade até então desconhecido; é a antítese do gosto desenvolvido por certas paisagens ou o sentimento afetivo por lugares que se conhece bem. [...] A apreciação da paisagem é mais pessoal e duradoura quando está mesclada com lembranças de incidentes humanos.



A partir disso, o afeto ao lugar não se limita apenas à aparência, e sim às experiências vividas nele, ao associar Região e Território se entende como vai sendo formada a identidade dos indivíduos.

Quando se trata da identidade nordestina é possível observar que os grandes centros (Sul/Sudeste) influenciados pela mídia, acabam por tratar com certa homogeneidade e estereótipos a identidade do povo nordestino, apagando sua diversidade por conter semelhanças em seus costumes levando ao processo de estereotipização regional (Albuquerque, 1999).

A desterritorialização sendo hegemônica e hierarquizante promove a desigualdade. Por conta disso, quando um indivíduo adentra uma outra realidade cultural e de costumes, ele o diferente irá se sentir superior sobre os outros indivíduos, assim como ocorreu outrora no passado colonizador com os europeus "civilizados" em frente aos povos originários e como ocorre hoje com indivíduos do centro-sul em comparação aos nordestinos. (Haesbaert, 1997)

A REGIÃO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO (ANOS FINAIS)

Telarís - Ática

Ao ser abordada no capítulo 13, a Região Nordeste é apresentada em um panorama geral, destacando os estados que compõem, suas características socioeconômicas e as principais atividades que movimentam a economia regional, há uma contextualização da exploração colonial do Pau Brasil, cana-de-açúcar e instalações de engenho, pecuária e cultivo de algodão. Entretanto, o LD tem como principais pautas ao longo do capítulo as migrações que marcaram a região em detrimento das crises hídricas. Por conta disso, o Sertão ganha destaque pelas suas problemáticas devido ao período de estiagem. As sub-regiões nordestinas são descritas de forma resumida e pouco aprofundada. O capítulo consegue trazer uma introdução histórica sobre a formação regional de maneira didática, mas o destaque fica para as migrações e o Sertão, fazendo com que reforce o reducionismo

ao retratar o Nordeste, priorizando suas problemáticas que suas potencialidades.

Figura 1 - Sertão durante o período de estiagem.



Fonte: Livro Telarís – Ática, 2022.

Superação - Moderna

O livro inicialmente destaca os aspectos naturais, população e divisão territorial presentes nos nove estados nordestinos. Em seguida apresenta os climas e vegetação característico da região, entretanto suas características não são abordadas de forma adequada. Neste LD os principais destaques são o Rio São Francisco e toda sua dinâmica envolvendo a sua transposição. Vale ressaltar que o LD traz a problemática da seca, mas dessa vez com viés político, pelo fato de desvio de verbas por "coronéis" influentes que utilizam das verbas para manipulação política. O capítulo apresenta a dinâmica populacional economia e a industrialização

de forma aprofundada, mas o conteúdo direcionado às sub-regiões é marcado por superficialidade e que deveriam ter sido melhor aproveitadas.

Figura 2 – Caminhão Pipa.



Fonte: Livro Superação – Moderna, 2022.

Araribá - Moderna

O último capítulo do LD inicia contextualizando os elementos naturais e a ocupação territorial da região, os estados e a variedade climática presente no Nordeste. A Caatinga e o Sertão ganham certa relevância ao serem abordados pelo livro didático, principalmente por conta da seca e o clima semiárido presente na região e como isso afeta a crise hídrica e o baixo volume dos rios. O Rio São Francisco é apresentado como o mais importante para o Nordeste, para o abastecimento e o projeto de transposição. Há presença de contexto histórico para as influências europeias nas capitais nordestinas como: São Luís, Recife e Salvador. As sub-regiões são separadas por tópicos e bem abordadas com: potencialidades econômicas e cultura presente e sua diversidade. O livro consegue representar a Região Nordeste de forma diversificada e destacando sua importância para o cenário nacional no setor econômico, principalmente com a construção de portos, agricultura e pecuária, sendo peças fundamentais para o aumento do PIB regional.

Figura 3 - Caatinga.



Fonte: Livro Araribá – Moderna, 2022.

Jovens Sapiens- Saraiva

Inicialmente o livro aborda as características dos aspectos naturais, territoriais e a divisão dos estados que compõem a região. Logo em seguida apresenta a diversidade climática e os biomas que predominam no Nordeste como a Amazônia no Maranhão, Caatinga e Cerrado nos demais estados. É feita uma análise da importância dos rios São Francisco e Parnaíba para a hidrografia e abastecimento dos estados para o período de estiagem, por conta disso é apresentado a transposição do rio São Francisco para combater os efeitos da seca, o livro traz uma análise crítica ao argumentar que o projeto pode beneficiar os moradores e pequenos agricultores, em contrapartida grandes empreendimentos podem utilizar a obra a seu benefício, fazendo com que uma grande parcela da população continua sofrendo os efeitos da seca. No que tange a demografia do Nordeste é caracterizada por ser a segunda mais populosa do país e apresentar grande parte residindo no litoral, devido a organização espacial advindo da colonização. As sub-regiões são pouco exploradas pelo livro, apenas a Zona

da Mata e o Agreste ganham certa relevância devido ao desenvolvimento dos seus centros econômicos e industriais. O livro consegue retratar a expansão industrial ocorrida nas últimas décadas no Nordeste, a consolidação da agricultura e pecuária de pequena a grande escala, além do turismo que contribui para a expansão das redes de hotelaria. Com isso, o livro prioriza as potencialidades do Nordeste, apresentando suas riquezas e diversidades.

Figura 4 - Período de estiagem na Paraíba.



Paisagem da região do Cariri com forte ocorrência de seca, na Paraíba, 2018.

Fonte: Livro Jovens Sapiens – Moderna, 2022.

Expedições Geográficas-Moderna

O livro inicialmente traz contextualização histórica da região, sua organização geográfica e população. As desigualdades sociais presentes na região são retratadas com contradições, enquanto o litoral é marcado por uma urbanização estruturada e requisitada por turistas, enquanto próximo dessas áreas coexistem bairros precários e periféricos. O livro consegue apresentar as sub-regiões de maneira concisa e completa, analisando a localização, clima, relevo, vegetação, principais cidades e economia,

trazendo suas potencialidades e problemáticas. Ao analisar o sertão, o livro aborda suas contradições políticas e sociais envolvendo corrupção com a chamada "indústria da seca". O livro interliga a pobreza e migrações à seca. A questão social e política também é apontada como um dos fatores que contribuem para o empobrecimento regional. Em suma, o LD consegue explorar a região com características, potencialidades e problemáticas, além de uma análise crítica sobre a política e oligarquia local que propicia o empobrecimento e corrupção de verbas destinadas ao período de estiagem.

Figura 5 - Retirantes nordestinos.



Fonte: Expedições Geográficas – Moderna, 2022.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos deste presente estudo visou compreender como os livros didáticos apresentam a Região Nordeste para os estudantes do ensino básico brasileiro, a partir disso foi realizado uma revisão bibliográfica de carácter exploratório em livros didáticos do Ensino Fundamental II aprovados pelo PNLD de 2024 no estado do Maranhão, é importante frisar que a maioria dos livros analisados fazem parte do 7 ano do ensino fundamental, pois é nesse ano que se estuda com mais



aprofundamento as regiões do Brasil. Utilizando - os como fonte de pesquisa, além da leitura de artigos científicos das áreas de Regionalismo, Território e Territorialidades e Ensino em Geografia, encontrados em repositório de universidades públicas do Brasil , além de sites como SciELO e CAPES. O processo de investigação consistiu primeiramente na localização do tema Região em cada um dos LD (livros didáticos), a partir disso foi feita uma leitura crítica de cada livro de maneira isolada para que com isso se pudesse comparar como cada material didático aborda a região ao longo dos seus capítulos.

Ao longo do artigo foi citados autores clássicos como Vidal de La Blache e Yi Fu Tuan para a discussão do tema regionalismo e identidade, buscando entender como o regionalismo traz impactos para a construção da identidade dos indivíduos, além de discorrer sobre aspectos mais físicos evidenciados no passado e como o ser humano desenvolve sentimentos pelo lugar onde vive.

Para contextualizar as modificações no estudo regional, foi utilizado o autor Haesbaert, mostrando como ao longo do tempo o tema regionalismo se modificou , com isso ao trazer autores da fenomenologia e regionalismo, o intuito é mostrar que os livros didáticos têm um papel importante na vida de cada discente , pois ao não se identificar nos conteúdos que abordam sobre seu lugar de origem , o estudante poderá ter uma visão deturpada sobre sua região, além de desenvolver a topofobia que é o medo do seu lugar de origem. Ao longo do artigo se encontram diversas imagens retiradas dos materiais didáticos que reforçam a ideia reducionismo e homogeneização do Nordeste.

RESULTADOS

Os livros didáticos de Geografia analisados ao longo desta pesquisa tiveram algo em comum: trazer como ponto principal as problemáticas socioambientais da Região Nordeste. A seca é retratada como um dos principais desafios enfrentados pela população local, por conta da crise



hídrica no período de estiagem. Além disso, os materiais citam o desvio de verba pública por "coronéis" - grandes proprietários da região, que aproveitam o dinheiro para o período eleitoral.

Como alternativa para o período da seca, a Transposição do Rio São Francisco surge como alternativa para levar água às áreas afetadas pela estiagem. As migrações para o Sudeste é um tema recorrente no material analisado, explicados a partir da pobreza extrema, sendo comum o uso excessivo de fotografias e pinturas que retratam pessoas em vulnerabilidade fugindo da seca ou em veículo rumo ao Sudeste em busca de melhores oportunidades, reforçando a estereotipação do nordestino retirante.

A caatinga, por vezes é apresentada com imagens de solo desertificado, animais mortos e escassez de água, contribuindo para uma visão errônea sobre o bioma. Ao abordar as potencialidades, os livros tendem apresentar breves discussões sobre polos industriais, comércio, agropecuária e, principalmente, turismo.

As belezas naturais são ilustradas com belas imagens do litoral, e como esse setor impacta o Produto Interno Bruto (PIB) regional. As sub-regiões recebem uma contextualização desigual: enquanto a Zona da Mata, Agreste e Sertão recebem um maior aprofundamento, o Meio Norte é pouco explorado e suas diversidades culturais e econômicas negligenciadas. Temas relevantes como a dinâmica do coco babaçu e as quebradeiras de coco - que são símbolos de resistência regional, são abordados de forma superficial, perdendo a oportunidade de ser debatidos em sala de aula pelos estudantes, enriquecendo os debates e opiniões.

Todos os conteúdos abordados ao longo das páginas dos livros, nos mostra como a Região Nordeste é apresentada para os discentes ao longo do ensino básico, uma abordagem marcada por reducionismo, onde os problemas socioambientais recebem mais atenção que as potencialidades e diversidades culturais da região, o que se ver é uma homogeneização



cultural, que difere da realidade, pois cada estado que compõe o Nordeste apresenta diferenças e particularidades entre si.

A repetição destes conteúdos ao longo dos anos faz com que o aluno nordestino não se entenda como nordestino e desenvolva uma relação de tofobia - que é aversão ao seu lugar de origem, essa descaracterização traz à luz uma representação errônea nos estudos regionais, fazendo com que os alunos tenham uma visão deturpada.

Diante disso é importante que o professor ao ministrar as suas aulas, traga problematizações acerca das representações do Nordeste enquanto conteúdo didático, apresentando aos alunos a diversidade e potencialidades que tornam o Nordeste uma região tão rica e complexa.

Ao aproximar os conteúdos às vivências cotidianas dos estudantes permite que eles se reconheçam enquanto nordestinos e participem ativamente das discussões, e com isso se tornando críticos e cumprindo um dos principais objetivos da geografia; entender como os fenômenos globais influenciam nas escalas regionais e locais. Dessa forma ajuda o discente a se tornar um cidadão crítico e consciente de sua identidade e espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término das análises dos livros didáticos do 7 ano das editoras: Moderna, Saraiva e Ática, foi possível constatar uma certa homogeneidade ao retratar a região nordeste para os estudantes da educação básica brasileira.

Durante as pesquisas foi possível observar que temas como seca e desigualdades sociais ainda nos dias atuais está diretamente atrelado ao ensino sobre o Nordeste, fazendo com que por diversas vezes os livros tragam imagens carregadas de estereótipos principalmente em pautas sobre o sujeito sertanejo e suas problemáticas relacionadas a seca, outro assunto recorrente é as migrações que ocorreram no século XX do povo nordestino rumo ao sudeste em busca de novas oportunidades, por conta



disso é frequente o uso de pinturas de Cândido Portinari como “ Os Retirantes” que reforçam a visão estereotipada da região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições Geográficas – 7º ano: manual do professor**. 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. **Teláris Essencial: Geografia – 7º ano: manual digital-interativo do professor**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022. ISBN 978-65-5767-563-2.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. 192 p.

ESTRUZANI, Bruna Migotto Barbieri (org.). **Jovem Sapiens: Geografia – 7º ano: manual digital-interativo do professor**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022. ISBN 978-65-5763-285-7.

GARCIA, Valquiria; MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. **Superação: Geografia – 7º ano: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022. ISBN 978-85-16-13616-1.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997. 2

ROCHA, Robson; RAFFAINI, Patricia T.; GORGATTI, Isabela; FERNANDES, Maíra; DELLLORE, Cesar Brumini; SANTOS, Jonatas Mendonça dos; FONSECA, Eugênio Pacceli da; NAGIB, Gustavo; ESPÍNDOLA, Carlos José (org.). Araribá Conecta: **Geografia – 7º ano: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012. 342 p. ISBN 978-85-7216-627-0.



O Ensino de solos na Geografia escolar:

Desafios didáticos e possibilidades metodológicas na formação cidadã

Vitor Gabriel do Nascimento Pavão

Universidade Federal do Maranhão

vitor.gnp@discente.ufma.br

Igor Bergamo Anjos Gomes

Universidade Federal do Maranhão

igor.bergamo@ufma.br

RESUMO

O presente artigo traz uma discussão sobre os métodos adotados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a abordagem dos conteúdos relacionados à temática dos solos na perspectiva presente na formação oriunda da licenciatura em geografia no componente curricular de Pedologia. Nesse sentido, destaca-se uma importante reflexão acerca dos principais desafios didáticos, como a escassez de materiais práticos e a falta de metodologias ativas que possibilitem uma aprendizagem significativa. A ideia central deste trabalho é promover reflexões e apresentar propostas metodológicas que enfrentem a ausência de recursos para aulas práticas ou saídas de campo, as quais poderiam aproximar os estudantes da realidade dos solos em suas respectivas cidades e regiões. Além disso, discute-se a forma tradicional com que o tema é frequentemente tratado nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas muitas vezes reduzido a classificações e nomenclaturas pouco contextualizadas o que limita a compreensão dos alunos sobre a importância dos solos no contexto ambiental, agrícola e social.

Palavras-chave: BNCC; Pedologia; Livro escolar; estratégia de aprendizagem.

Abstract:

This article discusses the methods adopted by the National Common Curricular Base (BNCC) and the approach to content related to soils from the perspective that permeates the training provided by the Geography degree in Pedology. In this sense, an important reflection on the main teaching challenges stands out, such as the scarcity of practical materials and the lack of active methodologies that enable meaningful learning. The central idea of this work is to promote reflections and present methodological proposals that address the lack of resources for practical classes or field trips, which could bring students closer to the reality of soils in their respective cities and regions. In addition, the traditional way in which the topic is frequently treated in textbooks and in pedagogical practices is discussed, often reduced to poorly contextualized classifications and nomenclatures, which limits students' understanding of the importance of soils in the environmental, agricultural and social context.



KEYWORDS: BNCC; Pedology; Schoolbook; Learning strategy.

Introdução:

No contexto escolar brasileiro, o estudo da pedologia, embora essencial para a compreensão dos processos físicos e químicos que estruturam as dinâmicas socioespaciais, seja no âmbito das cidades, das regiões ou do país, ainda ocupa um espaço limitado no currículo de Geografia, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Muitas vezes, esse conteúdo é tratado de forma secundária e pouco aprofundada. Como ressalta Ross (2006, p. 20), “o ensino de geografia física, muitas vezes, é relegado a um papel secundário, dissociado das questões sociais e ambientais”.

Essa limitação reflete uma lacuna tanto nos materiais didáticos quanto na formação docente. O maior obstáculo está na dificuldade de desenvolver o conhecimento básico da Geografia Física de forma conectada à realidade dos alunos. Como destaca Ross (2006, p. 75), “o ensino de geografia física não pode estar dissociado da compreensão da realidade vivida pelo aluno, pois é nesse contexto que o conhecimento ganha sentido”. Com isso, perde-se a oportunidade de ir além dos conhecimentos gerais, focando no desenvolvimento de saberes aplicados e significativos.

O ensino acerca da temática dos solos, oferece uma oportunidade valiosa para articular conteúdos interdisciplinares e promover uma formação crítica e cidadã. Segundo Lepsch (2002, p. 15), “o solo não é apenas um suporte para as plantas, mas um recurso fundamental para a vida, cuja conservação é essencial para a sustentabilidade dos ecossistemas”. Ao compreender que os solos são elementos fundamentais para a produção de alimentos, a conservação ambiental e a organização do território, os alunos passam a perceber a importância da sustentabilidade e da justiça socioambiental, tanto em suas realidades locais quanto no contexto global.



No ciclo da vida, os solos exercem papel fundamental ao influenciar diretamente a produção de alimentos, a regulação do clima, a disponibilidade de água e a preservação da biodiversidade. Como sistema natural dinâmico, o solo é resultado da interação entre fatores como o clima, os organismos, o relevo, o material de origem e o tempo, sendo, portanto, um recurso não renovável em escalas humanas de tempo (SANTOS et al., 2013). Além disso, ele é a base de sustentação da vida terrestre, servindo como habitat para uma imensa diversidade de organismos, além de atuar como filtro e reservatório de água, regulando o ciclo hidrológico e contribuindo para o equilíbrio climático.

Tais processos comprometem diretamente a fertilidade natural dos solos e, conseqüentemente, a sua produtividade agrícola e sua capacidade de sustentar ecossistemas saudáveis. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO, 2015), cerca de 33% dos solos do mundo já estão degradados em algum nível, o que representa uma ameaça concreta à segurança alimentar global e à manutenção da biodiversidade. Nesse sentido, torna-se essencial ampliar a compreensão pública sobre a importância dos solos, integrando esse conhecimento de forma mais efetiva nos processos educativos, especialmente na Geografia escolar, que pode promover uma leitura crítica das relações entre sociedade e natureza.

Como destacam Silva e Mendonça (2018, p. 47), "o solo é muitas vezes tratado apenas como suporte físico para as atividades humanas, quando, na verdade, é um recurso vivo, dinâmico e essencial à manutenção da vida no planeta.". Desse modo, a Base Comum Curricular, ao definir competências e habilidades essenciais para a Educação básica e Média os elementos naturais tem que vir à tona no processo de estudo, a situação fica ainda mais crítica quando centramos o posicionamento nos solos em que o estudo dos solos aparece integrado às discussões sobre paisagens, território, uso da terra, agricultura e impactos ambientais ocorrendo em uma abordagem interdisciplinar, na qual transmite uma responsabilidade



pedagógica que paralelamente vá contra apenas a conceituação de termos técnicos, incorporando muita das vezes metodologias que desfrutem de pensamentos críticos.

Objetivos

- Analisar os desafios didáticos no ensino do tema “solo” na Geografia, com base na BNCC.
- Propor metodologias inovadoras e acessíveis, que relacionem teoria e prática, valorizando os saberes locais mesmo em contextos com poucos recursos.
- Promover uma educação geográfica crítica e cidadã, voltada à sustentabilidade e à compreensão do solo como recurso natural essencial.

Metodologia

O presente artigo configura-se como qualitativo e exploratório, fundamentando-se em pesquisas e análises documentais para o índice da compreensão do tema. A opção por uma aplicação qualitativa se embasa na justificativa pela natureza interpretativa do estudo científico, apontando diretamente também ao caráter indutivo que busca por meio de processos críticos entender as práticas pedagógicas, o encurtamento de matérias didáticos escolar no enfrentamento do dia a dia e novas estratégias metodológicas que podem ser adotadas na formação e atuação do docente em sala de aula. Como destaca Cavalcanti (2012, p. 24), “o conhecimento geográfico deve estar articulado com a realidade vivida, permitindo ao aluno compreender as dinâmicas espaciais e sociais que o cercam”.

Nos véus, do posicionamento crítico acerca da estrutura da BNCC a pesquisa, foi desenvolvida por meio de leitura e análise de obras acadêmicas, artigos científicos, capítulos de livros tanto das áreas da pedologia quanto das áreas da educação e também acerca de alguns levantamentos de matérias acerca deste tema. Segundo Lepsch (2002, p. 15), “o solo não é apenas um suporte físico, mas um recurso essencial para



a vida, cuja conservação é fundamental para a sustentabilidade dos sistemas naturais e produtivos”. Assim, considera-se indispensável a análise crítica dos documentos oficiais da BNCC (2017), especialmente no que diz respeito à abordagem do ensino dos solos na Geografia escolar.

Além disso, foi feita uma avaliação dos livros didáticos de geografia utilizados nos anos do 1º, 2º e 3º no Ensino Médio, objetivando realizar um levantamento de dados acerca de como estão sendo abordados, *considerando* os aspectos conceituais, metodológicos é contextual. Essa análise buscou identificar recorrências, lacunas é abordagens predominantes, especialmente no que se refere à articulação entre teoria é prática a relevância socioambiental do tema. Conforme Cavalcanti (2012, p. 27), “a aprendizagem em Geografia deve estar centrada na problematização do espaço vivido, estabelecendo relações entre o local, o regional e o global”.

A partir das análises realizadas, foram organizadas propostas metodológicas que visam superar os desafios mais recorrentes apontados na literatura, como a escassez de materiais didáticos práticos, a ausência de saídas de campo e a dificuldade de contextualizar o tema à realidade dos alunos. Essas propostas foram elaboradas com base em princípios das metodologias ativas, do ensino por investigação e da valorização do território como espaço de aprendizagem. Lepsch (2002, p. 18) reforça que “a compreensão dos processos de formação, conservação e degradação dos solos é fundamental para que se desenvolva uma consciência ambiental capaz de orientar práticas sustentáveis”.

Portanto, está metodologia não envolve pesquisa de campo com aplicação direta em salas de aula, mas sim uma análise crítica de fontes teóricas e didáticas, com o objetivo de oferecer subsídios para a prática docente e para a formação inicial e continuada de professores de Geografia, especialmente no tocante ao ensino de solos como componente essencial para a formação cidadã e ambiental dos estudantes. Como bem afirma Cavalcanti (2012, p. 31), “a Geografia escolar deve contribuir para a



formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade em que vivem”.

2. Os desafios que tange ao professor de geografia que influência a tomada de decisão sobre o conteúdo de pedologia

O ensino dos solos desenvolvida na educação a partir dos véus geográfico, enfrentam diversos desafios que tanto a questão estruturais da educação brasileira quanto a desvalorização histórica de profissões docentes, afinal a partir do momento em que o professor entra em sala de aula, o objetivo é aplicar o conteúdo sem pressões externas fazendo com que o aluno tenha uma relevância em sua formação como um indivíduo. Entretanto, essa prerrogativa nem sempre se concretiza, pois, como destaca Santos (2013, p. 42), “a precarização do trabalho docente reflete diretamente na qualidade do ensino, comprometendo o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva”.

Entretanto, tal prerrogativa não tem se reverberando com ênfase quando se observa a desvalorização do professor no mercado de trabalho, com baixos salários, excessos de turmas e a falta de reconhecimento, muitos docentes acabam sem tempo para investir em sua formação continuada, na qual acabam sem forçados a partir de conteúdos e métodos repetitivos dado ano a ano.

Além disso, a falta de recursos didáticos e matérias, compromete profundamente a realizações de atividades práticas já que sem laboratórios específicos para tal área, onde se limita estas atividades as universidades, destaca que a falta do manejo de materiais coletados, amostras ou mesmo o acesso a espaços externos como trilhas ficam o saber reduzidos meramente ao teórico. Ao qual, descreve e analisar os diferentes tipos de solos e compreender como um determinado solo impacta as dinâmicas físico, naturais e sociais que ocorre no espaço é um desafio no qual a busca de novo contexto se faz necessária.



Como reforça Ross (2006, p. 22), “a compreensão dos processos naturais, como a formação dos solos, exige mais do que a abordagem teórica, sendo fundamental a prática e a observação direta no espaço geográfico”. Descrever e analisar os diferentes tipos de solos, bem como compreender como eles impactam as dinâmicas físicas, naturais e sociais do espaço, configura-se como um desafio que exige a busca por novos contextos e práticas pedagógicas mais efetivas.

Outrossim, é necessário destacar a redução da carga horária das disciplinas nas escolas. No Novo Ensino Médio, a disciplina de Geografia chegou a ser reduzida a apenas uma aula semanal, e, com sua reformulação, passou-se a contar com duas aulas, embora isso ainda não seja suficiente para ministrar, com a devida qualidade, conteúdos tão específicos, que exigem do professor domínio teórico, metodológico e tempo adequado. Nesse cenário, a BNCC optou por adotar uma lógica quantitativa na definição dos componentes curriculares, o que, segundo Santos (2013), fragiliza o desenvolvimento de competências mais profundas e reflexivas na formação dos estudantes.

Nesse viés, deve-se ser citado a dificuldade de novas metodologias para romper o paradigma que a geografia não é apenas memorização quando se observa os modelos antigos de dar aula, onde o foco estar totalmente no professor, o que leva a certas deficiências no ensino, na qual o principal mecanismo de modulação do indivíduo que a consciência crítica fica de uma forma defasada quando se observa as perspectivas no amplo. Segundo Silva (2016, p. 14) “O ensino deve se voltar à construção do conhecimento e não somente à memorização dos conteúdos”.

Diante desse tal exposto, essa perspectiva se torna essencial, uma vez que compreender o espaço geográfico não se limita a decorar mapas ou conceitos, mas envolve a análise das dinâmicas territoriais, das relações sociais, econômicas e ambientais que moldam os espaços. Assim, a construção do conhecimento geográfico deve partir da realidade dos educandos, valorizando seus saberes prévios e promovendo uma



aprendizagem contextualizada, capaz de desenvolver competências para a leitura crítica do mundo.

Portanto, como foi destacado anteriormente que se transforma em um desafio que os professores enfrentam tanto no ensino médio quanto no fundamental é que de uma certa forma a pedologia constitui-se como uma ciência de elevada abstração dos conceitos. As disciplinas envolvem a compreensão de um domínio de uma gama de técnicas e científicas, tais como os horizontes do perfil de solo, a composição os mecanismos de intemperismo e os critérios de classificação pedológica.

A pedologia torna-se complexa, já que é necessário possuir uma boa base em outras áreas da geografia física, como a geologia e a hidrogeografia, o que dificulta a composição e o desenvolvimento do professor em sua relação com a disciplina. Diante desse cenário, cabe ao professor buscar estratégias pedagógicas que tornem esses conteúdos mais palpáveis é próximo da realidade dos educandos.

Atividades práticas, como a observação de solos na própria escola, análise de amostras, uso de maquetes, recursos audiovisuais e até simulações digitais, podem ser ferramentas valiosas para transformar a abstração em algo concreto. A utilização de recursos práticos e tecnológicos no ensino da pedologia favorece a compreensão e o engajamento dos estudantes, aproximando-os do conteúdo e do seu contexto real. Como destaca Lepsch (2002, p. 15), o estudo do solo só se torna efetivo quando se compreende sua relação direta com o cotidiano é o meio ambiente local.

Além disso, é essencial que o ensino da pedologia seja contextualizado, relacionando os tipos de solo, por exemplo, à agricultura local, aos problemas ambientais da região, à erosão ou à ocupação urbana. Dessa forma, o conteúdo deixa de ser visto como algo distante e passa a fazer parte do entendimento do espaço vivido pelos alunos, fortalecendo a aprendizagem e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes sobre a importância dos solos no meio ambiente e na sociedade.



3. A BNCC é a abordagem das questões do Solo no Ensino Médio: Uma leitura a partir de um conhecimento analítico tendo como referência o 2º ano do ensino médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo, orienta os currículos da Educação no Brasil, buscando assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes no ensino médio, na qual propõe uma formação integral, conectada aos desafios contemporâneos, entre eles as questões socioambientais, agrícolas e culturais, em que se destaca o tema do solo de forma relevante. Segundo Lepsche (2002), a compreensão sobre o solo é essencial para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre os impactos ambientais e a sustentabilidade dos sistemas produtivos.

A Geografia no Ensino Médio está situada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme estabelece a BNCC (2017). Contudo, por se tratar de um tema de caráter eminentemente interdisciplinar, questões como o estudo do solo podem ser igualmente abordadas no âmbito das Ciências da Natureza.

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender os processos naturais e as dinâmicas ambientais, articulando-os às práticas sociais e econômicas, com vistas à promoção da sustentabilidade. Como destaca Cavalcanti (2012, p. 45), “a Geografia é uma ciência que busca compreender as interações entre a sociedade e a natureza, analisando como essas relações constroem e transformam o espaço geográfico”.

Assim, a análise do solo não se limita a um entendimento físico ou geográfico, mas perpassa também conhecimentos biológicos, químicos e físicos, que são fundamentais para a formação crítica dos estudantes diante dos desafios socioambientais contemporâneos.

Para o 2º ano do ensino médio, vem à tona as seguintes habilidades que contextualizam o tema para o tema pedologia para ser colocado em pauta nas aulas de geografia:



(EM13CH205) Compreender as formas de uso e ocupação da terra e suas implicações socioambientais.

(EM13CHS207) Identificar e analisar os impactos ambientais das ações humanas nos diferentes biomas brasileiros.

(EM13CHS208) Relacionar os processos produtivos ao uso sustentável dos recursos naturais.

Ao analisar as habilidades no recorte do 2º ano do Ensino Médio, é perceptível que o contexto atual em que se encontra a BNCC revela estratégias voltadas à abordagem dos recursos naturais de maneira ampla e, muitas vezes, genérica. Observa-se que o solo é tratado de forma tangível, sem uma ênfase específica e aprofundada sobre sua importância geográfica e ambiental.

Não se percebe a presença de uma temática dedicada à análise dos solos com o devido protagonismo. Ao dar atenção às habilidades listadas, torna-se escancarada essa ausência, o que impacta diretamente o planejamento das aulas. Conforme destaca Lepsch (2002, p. 29), "o solo é um recurso natural fundamental, mas historicamente negligenciado no ensino, embora esteja diretamente relacionado aos processos produtivos, ambientais e sociais".

Dessa forma, a habilidade "Relacionar os processos produtivos ao uso sustentável dos recursos naturais" (EM13CHS208) sugere ao professor a necessidade de contextualizar a geografia dos solos dentro de uma proposta voltada à preservação e ao uso consciente desse recurso.

Ainda que nem sempre seja possível adotar medidas de grande impacto, é viável potencializar o ensino a partir de abordagens metodológicas como a aprendizagem significativa, que valoriza o contexto local e o torna ponto de partida para a construção do conhecimento.



Nesse sentido, o estudo do solo pode ser efetivado a partir da vivência cotidiana dos discentes. Ao observar o perfil do solo presente em sua região, os estudantes podem correlacionar suas características a fatores como o clima e o relevo, compreendendo, por exemplo, como esses elementos influenciam na profundidade ou textura do solo.

Como enfatiza Santos (2000, p. 50), "é no lugar que se articulam o mundo e a totalidade das experiências", o que reforça a importância do espaço vivido na construção de saberes geográficos. Do mesmo modo, Cavalcanti (2008, p. 108) ressalta que "ensinar geografia é possibilitar ao aluno compreender o mundo em que vive, relacionando o espaço vivido com os conteúdos escolares".

Depreende-se que a falta de um norte detalhado sobre como pode ser abordado no ambiente da geografia com específicos a ser trabalhado no entendimento como o uso do uso e ocupação da terra ou analisar os impactos das ações humanas pode gerar complicações ao solo, neste sentido a BNCC peca um pouco quando observar a eficiência de um método mais detalhado.

4. Metodologias para manobrar as deficiências do ensino

A compreensão do solo, um recurso fundamental para a vida no planeta, muitas vezes é superficial no currículo escolar, refletindo a escassez de conhecimento e a falta de metodologias inovadoras entre os professores para abordar o tema de forma aprofundada e envolvente. Reconhecemos que essa lacuna compromete a formação de cidadãos conscientes sobre a importância da sustentabilidade, da produção de alimentos e da conservação ambiental.

Sob essa ótica, como essas duas instâncias estão profundamente enraizadas na cultura escolar, traz como opções neste artigo formas para manobrar tais obstáculos, em que o primeiro desta vai para a resolução da escassez de conhecimento dos professores acerca do solo enquanto o



segundo metodologia ativa para burlar a forma de entendimento dos solos acerca para levar a melhor compreensão.

Em um primeiro momento, uma das abordagens que melhor se destaca na compreensão dos solos é estimular os alunos pelo método de ensino por investigação, no qual o foco é que o aluno crie curiosidade acerca do tema, formulando hipóteses sobre os solos de seu entorno e testando-as por meio de observações empíricas e análises laboratoriais simples, como o teste de pH, textura e capacidade de retenção de água. O ensino investigativo contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento científico, ao colocar o aluno como protagonista na construção do conhecimento.

Caso as escolas não disponham de tais recursos para esses fins didáticos, observa-se como medida mais próxima de resolução os conhecimentos do professor para a intermediação deste saber, já que essa metodologia ativa favorece a construção do conhecimento por meio da experiência concreta, rompendo com o ensino meramente conteudista. Como aponta Lepsch (2002, p. 18), compreender os solos exige observação direta e envolvimento prático, pois apenas a experiência concreta possibilita uma aprendizagem mais efetiva e duradoura. Assim, a aprendizagem se torna significativa ao se ancorar na experiência concreta, superando a lógica do ensino meramente conteudista e fragmentado.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é fundamental para superar a falta de conhecimento sobre solos e implementar metodologias de ensino mais eficazes. Ao integrar diferentes áreas do saber, as escolas podem impulsionar o desenvolvimento de projetos e atividades que ofereçam uma compreensão mais holística e contextualizada do tema. A riqueza de uma aula conjunta de biologia e geografia.

O professor de biologia poderia aprofundar a discussão sobre a importância de cultivar plantas, abordando os ciclos de vida, a fotossíntese e a relevância das plantas para a manutenção dos ecossistemas e da vida humana.



Complementarmente, o professor de geografia traria para a discussão o conhecimento sobre os diferentes tipos de solo e as plantas que melhor se adaptam a cada um, considerando fatores como clima, relevo e composição do solo. Essa sinergia não só enriqueceria o aprendizado sobre a preservação do meio ambiente, mas também permitiria que os alunos compreendessem as complexas interconexões entre a biologia das plantas e as características geográficas do solo.

Como afirma Lepsch (2002, p. 23), “o conhecimento integrado dos solos, envolvendo suas propriedades, gênese e comportamento, é essencial para seu uso sustentável e para a educação ambiental nas escolas”. Ao promover esse tipo de colaboração, as escolas não só aprofundam o conhecimento dos alunos sobre solos e suas interações ambientais, mas também os incentivam a pensar de forma mais crítica e sistêmica.

Em um segundo momento, dar-se ênfase acerca da escassez do conhecimento dos professores sobre o solo. De acordo com Santos e Nunes (2023), 55% dos professores afirmaram que a formação inicial não os preparou para abordar o tema “solo” de forma significativa.

Neste sentido, desta profundamente a realidade encontrada em diversas escolas, na qual, apesar da crescente demanda por uma educação geográfica crítica e contextualizada, destaca-se uma ruptura de forma plena na formação dos professores em geografia no que se refere ao ampliado de uma gama de conhecimento acerca da didática sobre os solos.

Tal desta, se expressa tanto na formação inicial quanto na abordagem de excessivas técnicas e desvinculadas da realidade escolar o que reflete profundamente a formação continuada, em que raramente contempla o mecanismo dos solos de forma contextualizada, estruturada e aplicada.

Depreende-se, portanto, por consequência, o conteúdo relacionado aos solos é continuamente expressado de forma superficial, restrito a livros didáticos e artigos acadêmicos, o que contribui para uma abordagem técnica e desvinculada da realidade escolar, reforçada por um ensino de solos estruturalmente insuficiente, que privilegia o conteúdo superficial em



livros didáticos e artigos acadêmicos, sem a devida articulação prática ou pedagógica (LEPSCH,2002).

Diante desse cenário, torna-se imperativo investir na formação inicial e continuada dos docentes, proporcionando-lhes não apenas o domínio dos conteúdos específicos sobre solos, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que favoreçam práticas de ensino mais ativas, contextualizadas e interdisciplinares.

A superação dessas lacunas formativas é essencial para que o ensino de solos deixe de ser meramente técnico e fragmentado e passe a contribuir efetivamente para a construção de uma consciência crítica e ambiental entre os estudantes.

Assim, ao promover a articulação entre teoria e prática, bem como o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, as escolas poderão formar cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos e para atuar de forma responsável na gestão e conservação dos recursos naturais. Segundo Cavalcante (2012), é fundamental que o ensino de solos se articule a práticas pedagógicas que promovam a consciência ambiental e a interdisciplinaridade.

Conclusão

O presente trabalho discute os desafios e as possibilidades do ensino de solos na Geografia escolar, enfatizando sua importância para a formação cidadã. A pesquisa aponta que, apesar de essencial para a compreensão de processos físicos e químicos que estruturam as dinâmicas sócio espacial, o estudo da pedologia ocupa um espaço limitado no currículo e é frequentemente abordado de forma superficial.

A carência de materiais práticos, a ausência de metodologias ativas e a prevalência de uma abordagem tradicional nos livros didáticos, que foca em classificações e nomenclaturas pouco contextualizadas, são destacados como desafios didáticos centrais. Como aponta Lepsch (2002), o ensino de solos deve priorizar a compreensão dos processos formadores e suas



implicações no uso e manejo, e não apenas a memorização de nomes e classificações.

Além das questões didáticas, o texto evidencia que a desvalorização da profissão docente, os baixos salários e o excesso de turmas limitam o investimento dos professores em formação continuada. A redução da carga horária de Geografia, especialmente no Novo Ensino Médio, e a complexidade abstrata da pedologia também contribuem para a dificuldade de ministrar o conteúdo com a devida qualidade. Como ressalta Cavalcanti (2012, p. 87), “a precariedade das condições de trabalho dos professores interfere diretamente na qualidade do ensino e na possibilidade de inovação didática no cotidiano escolar”.

Diante desse cenário, o artigo propõe novas metodologias para mitigar esses obstáculos. Sugere-se o ensino por investigação, que estimula a curiosidade dos alunos e os torna protagonistas na construção do conhecimento, mesmo com a escassez de recursos.

Nesse sentido, Ross (2006, p. 21) afirma que “o estudo integrado da natureza e da sociedade é indispensável para a leitura e compreensão do espaço geográfico brasileiro”. Na qual a interdisciplinaridade é apresentada como uma ferramenta fundamental, permitindo a integração de diferentes áreas do saber para uma compreensão mais holística e contextualizada do tema, como exemplificado pela colaboração entre biologia e geografia.

Portanto, para que o ensino de solos contribua efetivamente para a formação de cidadãos críticos e conscientes, o trabalho conclui ser imperativo investir na formação inicial e continuada dos professores. Isso não só garantirá o domínio dos conteúdos específicos, mas também desenvolverá competências pedagógicas para práticas de ensino mais ativas, contextualizadas e interdisciplinares. Como aponta a informação só se torna conhecimento quando é apropriada por um sujeito e transformada em saber, o que reforça a necessidade de professores preparados para mediar essa apropriação de forma crítica e significativa.



REFERÊNCIA

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEPSCH, Ivo F. **Formação e conservação dos solos**. São Paulo: Oficina de Textos, 2002.

MENDONÇA, F.; SILVA, A. M. da. **Geografia física: geossistemas, a natureza da paisagem e os riscos naturais**. 3. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2018.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, Maria Aparecida dos; NUNES, João Carlos. **Desafios da abordagem do solo no ensino de Geografia: formação docente e práticas escolares**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.



O PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO: AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E A MEDIAÇÃO DOS SABERES EM GEOGRAFIA

Josefa Ilza Lopes da Silva

Universidade Federal da Campina Grande

Wikson Pedro Dos Santos Lima

Universidade Federal da Campina Grande

RESUMO

Este artigo aborda a formação acadêmica no âmbito da docência, com foco na Licenciatura em Geografia, destacando os desafios e dilemas que permeiam o processo formativo dos futuros professores. A formação docente é atravessada por etapas de aprendizagem que moldam o perfil profissional dos educadores, os quais atuarão na educação básica e na formação cidadã. Diante da diversidade de modalidades educacionais presentes na atual conjuntura brasileira, como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Quilombola, Educação à Distância (EAD) e Educação para Sujeitos Privados de Liberdade torna-se essencial que a formação acadêmica reconheça e valorize as especificidades desses contextos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a realidade escolar. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como instrumento mediador entre teoria e prática, aproximando os graduandos da realidade das escolas públicas. A experiência dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em parceria com a ECIT Prata, evidencia a importância da práxis como elemento estruturante da formação docente. A atuação dos bolsistas, sob supervisão de um professor de Geografia, permite o desenvolvimento de competências pedagógicas, a espacialização dos saberes universitários e a construção de aprendizagens significativas. A redução da carga horária nas aulas de Geografia impõe desafios à mediação das aprendizagens, exigindo dos docentes estratégias inovadoras e o uso de tecnologias que dinamizem o ensino. Assim, o PIBID se configura como um divisor de águas na formação dos futuros professores, ao proporcionar vivências concretas que fortalecem a autonomia intelectual, o compromisso com a educação pública e a valorização da diversidade escolar.

Palavras-chave: Educação Geográfica; PIBID; Aprendizagens Significativas; Processos Formativos; Educação Inclusiva.

Abstract

This article addresses academic training in the field of teaching, with a focus on the Bachelor's Degree in Geography, highlighting the challenges and dilemmas that permeate the formative process of future teachers. Teacher education is traversed by stages of learning that shape the professional profile of educators, who will work in basic education and in civic formation. Given the diversity of educational modalities present in the current Brazilian context, such as Vocational



and Technological Education (VET), Rural Education, Indigenous School Education, Quilombola Education, Distance Education (DE), and Education for Individuals Deprived of Liberty, it becomes essential that academic training recognizes and values the specificities of these contexts, promoting inclusive pedagogical practices committed to the school reality. In this scenario, the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) stands out as a mediating instrument between theory and practice, bringing undergraduates closer to the reality of public schools. The experience of students in the Geography Teacher Education program at the Federal University of Campina Grande (UFCG), in partnership with ECIT Prata, highlights the importance of praxis as a structuring element of teacher training. The work of scholarship holders, under the supervision of a Geography professor, allows for the development of pedagogical skills, the spatialization of university knowledge, and the construction of meaningful learning experiences. The reduction of hours in Geography classes poses challenges to the mediation of learning, requiring teachers to use innovative strategies and technologies that make teaching more dynamic. Thus, PIBID stands out as a watershed in the training of future teachers, providing concrete experiences that strengthen intellectual autonomy, commitment to public education, and the appreciation of school diversity.

Keywords: Geographic Education; PIBID; Meaningful Learning; Training Processes; Inclusive Education.

1. Introdução

A formação acadêmica, especialmente no campo da docência, é um processo que se constrói em múltiplas etapas de aprendizagem, e essas etapas perpassam diariamente por dificuldades, sendo necessária a adaptação as quais moldam o perfil profissional dos futuros educadores. Esses profissionais, ao ingressarem na educação básica, assumem o papel de mediadores do conhecimento e agentes fundamentais na formação cidadã.

Diante da complexidade e diversidade do cenário educacional brasileiro, torna-se urgente refletir sobre como está sendo conduzida a formação docente na atualidade e quais dilemas atravessam esse percurso formativo. Isso nos remete a uma preocupação acentuada. Como será que está sendo conduzida a formação docente na atualidade e quais os dilemas formativos perpassam essa formação? Sim, a educação não acontece de forma isolada ela depende dos agentes mediadores para alcançar êxito nos resultados.



Na conjuntura atual do ensino brasileiro percebemos a ascendência de metodologias que auxiliam no ensino e na aprendizagem como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação à Distância (EAD) e, Educação para Sujeitos Privados de Liberdade.

Esses são espaços da atuação profissional docente e formação acadêmica deve promover o reconhecimento e a visibilidade das diferenças por meio das aprendizagens. Pois São escolas diferenciadas que como as tradicionais precisam de profissionais comprometidos e bem formados, Essa necessidade de uma formação pautada nas necessidades das escolas Enfatizo a importância Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pois ele entra como instrumento mediador da aproximação dos graduandos do curso de Licenciatura em Geografia com os discentes da ECIT Prata escola responsável por receber o Programa juntamente ao nosso supervisor que nesse caso é um professor de Geografia.

Após a mudança e diminuição de carga horária os professores de Geografia precisam se adaptar para conseguir mediar as aprendizagens pois o horário reduzido em sala torna esse processo complexo e cheio de variantes que condicionam as aprendizagens. Uma formação diversificada e plural, utilizando os meios técnicos e científicos associados ao informacional, trabalhando com a tecnologia, dinamizando a teoria da prática sem isolar um saber do outro. Para nós futuros docentes encontramos no PIBID um divisor de águas, tendo em vista que esse contato com os alunos e principalmente com a realidade escolar proporcionará sem dúvidas uma formação completa, espacializando o saber aprendido na Universidade e desenvolver a aplicação na escola, mostrando que a práxis é essencial na mediação da aprendizagem.

Este artigo parte da premissa da ação desempenhada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ações desenvolvidas pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia na UFCG



com os discentes da ECIT Prata, que por sua vez contribuem na formação em Geografia.

A educação não ocorre de forma isolada; ela depende de sujeitos comprometidos com a mediação das aprendizagens. Nesse contexto, observa-se a ascensão de metodologias e modalidades que ampliam os espaços de atuação docente, como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação à Distância (EAD) e a Educação para Sujeitos Privados de Liberdade. Essas realidades educacionais exigem uma formação plural, crítica e sensível às especificidades de cada território.

Diante disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma política pública essencial para a aproximação entre a universidade e a escola. A experiência dos licenciandos em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em parceria com a ECIT Prata, evidencia a importância da práxis pedagógica como eixo estruturante da formação docente.

A atuação dos bolsistas, mesmo diante de desafios como a redução da carga horária da disciplina, revela a necessidade de estratégias inovadoras que integrem teoria e prática, valorizando o uso de tecnologias e o conhecimento do território escolar. Este artigo parte da vivência no PIBID para discutir os caminhos da formação docente em Geografia, destacando a importância da práxis, da mediação pedagógica e da valorização das diferenças no processo educativo.

2. O PIBID Geografia como Aliado na Formação Acadêmica e Continuada de professores

A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com vigência entre 2024 á 2026, representa uma oportunidade ímpar de aproximação entre a formação acadêmica e a realidade escolar, permitindo que os licenciandos tenham o contato direto com as atividades realizadas no âmbito escolar diariamente e através das

práticas pedagógicas supervisionadas tenham reflexões teóricas, críticas e sistematizadas.

No momento inicial realizamos a observação e conhecimento das salas, dos alunos e da rotina escolar, resultando em um acompanhamento das atividades realizadas pelo nosso Supervisor atual professor de Geografia na Escola a qual o nosso subprojeto de Geografia está alocado. Em seguida passamos a realizar as regências em sala e o desenvolvimento de projetos que abordam a temática geográfica global e local.

O primeiro projeto realizado foi o Boletim Geográfico do Meio Ambiente, desenvolvido sob a perspectiva ambiental representando as pautas que estão em alta na sociedade atual para apresentação durante a semana do Meio Ambiente organizada pelos professores de Geografia.

Apresentando o projeto o Boletim Geográfico do Meio Ambiente acompanhando do Folder Interativo + Painel (Nuvem de Imagens e desenhos) sobre os Temas Globais, com intuito de mediar os processos de aprendizagem utilizando como ponto de pauta o Meio Ambiente e as ações que vem modificando o ciclo natural e a própria ordem da natureza e compreender que a ação antrópica é um acelerador dessas modificações.

Nosso objetivo principal é ter instigado e estimulado a aprendizagem juntamente ao conhecimento de que nossas ações podem sim interferir em processos que agredem o meio ambiente agravando os efeitos contrários a natureza, conscientizando e estabelecendo novas formas de convívio sustentável com o nosso planeta.

Figuras 1 - Apresentação do Projeto e entrega dos materiais para os estudantes.



Fonte: Acervo do PIBID, 2025.

Participar do PIBID de fato é um divisor de águas na minha formação, como futura docente experienciar as vivências dentro do contexto escolar,



desenvolver projetos, está diariamente em contato com os alunos, aprender e ensinar, se desenvolver coletivamente. Desde o primeiro dia no subprojeto de Geografia do PIBID, cada nova atividade me trouxe à tona sentimentos e descobertas que vão muito além das técnicas de ensino.

No início, como aluna observadora, sentada discretamente no fundo da sala, absorvendo cada gesto do Professor. Na observação foi demonstrada a dimensão prático pedagógica: Planejar a primeira atividade, A empolgação de testar dinâmicas em sala e em contrapartida ser muito bem recebida pelos alunos. Aos poucos, percebi que cada roteiro de aula ou atividade era também um convite para conhecer meus futuros alunos e construir com eles caminhos de aprendizagem.

Na dimensão teórico reflexiva, os encontros semanais viraram um ponto em comum de aprendizagens, diálogos e acolhimento. Discutir autores como: Pontuschka (2007); CASTROGIOVANNI (2009); Cavalcante (1998, 2012); CALLAI (2005); CASTROGIOVANNI, A.C. et al (2010); FREIRE (1974,1996); Santos (2008); Castellar (2017); Carlos (2018); Farias e dentre outras obras de autores que discutem as temáticas do ensino, da cultura, de como promover aprendizagens significativas, problematizar políticas curriculares, questionar velhas práticas. Ali, a literatura deixou de ser texto e passou a refletir os dilemas que permeiam a sala, transformando dúvidas em inquietações produtivas.

Na dimensão tecnológica e metodológica, cada semestre híbrido foi um exercício de criatividade para integrar o virtual e o presencial, o professor Dr. Thiago Matias sempre inovando e fazendo adaptações às condições que eram oferecidas no momento. Através dele compreendi na prática que o ensinar é antes de tudo um exercício humano, e foi na dimensão sócio emocional e ética que cresci de verdade. Aprendi a ouvir o estudante que chega em silêncio, a ler emoções por trás de gestos, fazer observações acerca da postura do estudante, compreender que o papel do professor não se limita a transmitir conteúdo, mas a acolher histórias, mediar conflitos e cultivar confiança.



A dimensão avaliativa ficou em totalidade para o professor Thiago Matias. No começo, cada visita à escola era um misto de nervosismo, expectativas e descobrimentos.

A observação e as anotações faziam parte da rotina escolar, o supervisor sempre foi muito receptivo e nos dava abertura para trabalhar livremente com os estudantes, sempre éramos encorajados pelo mesmo a elaborar projetos e atividades.

No encerramento do subprojeto, uma sensação de orgulho e gratidão, principalmente aos alunos que me acolheram tão bem nesse início, ao supervisor que em todos os momentos incentivou e encorajou nas atividades. Participei ativamente de todas as vivências propostas pelos coordenadores e supervisor, levamos o PIBID Geografia de Campina Grande para o evento acadêmico regional Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia - EREPEG, apresentando nossos resultados de um processo formativo confiante, criativo e de qualidade. Com o objetivo central de transformar cada aula em um espaço de trocas, de respeito e de aprendizagens significativas.

Ao refletir sobre a atuação no PIBID, percebo que ensinar vai muito além de transmitir conteúdo, ensinar é criar conexões com cada estudante, reconhecer histórias e construir coletivamente significados mútuo e de transformação contínua. como futura docente experienciar as vivências dentro do contexto escolar, desenvolver projetos, está diariamente em contato com os alunos, aprender e ensinar e desenvolver coletivamente novas perspectivas.

Freire (1996), cita que: "Um professor se eterniza a cada ser que educa", E de fato isto acontece e digo mais acredito que nós realizamos a cada ensinamento. Vivenciar a práxis, teoria e prática enquanto ainda estamos no processo formativo é de fundamental importância, só o Estágio Supervisionado não é suficiente. Defendo que todos os alunos pudessem ter a experiência de participar do PIBID.

Observar e participar da rotina do supervisor e professor Thiago Matias é inspirador, ele é um professor dinâmico que não se contenta com as práticas básicas do ensinar e sempre se renova, traz métodos diversificados corre de uma escola para outra e mesmo diante de uma rotina cansativa nunca o vi desanimado ou sem vontade de ensinar.

Os alunos estabeleceram uma relação de muito carinho e respeito pelo mesmo. São experiências assim que me motivam nesta caminhada, sabendo que nunca será fácil e que existem realidades diferentes, desafios que por vezes resultará em dias de altos e de baixos, mas sempre existirá uma vontade de fazer diferente. Nossos alunos também são sujeitos de saber, capazes de criar o conhecimento. Quando realizamos o projeto e dialogamos sobre a reciclagem e o descarte correto dos resíduos também refletimos e questionamos por que o espaço urbano se organiza de determinada maneira, ouvir as vivências dos estudantes sobre seus bairros, e então juntos repensar soluções.

O PIBID mostrou que a sala de aula é, simultaneamente, laboratório e palco, um lugar onde experiências se testam e sentimentos se revelam. Libâneo (2011) cita em Saberes Docentes e Formação que: “Ensinar não é simplesmente transmitir conteúdo, mas articular diversas dimensões de saber teóricas, práticas, contextuais e éticas para promover aprendizagens significativas.”. Desta forma, continuarei a desenvolver projetos e me esforçar para que meu processo formativo seja completo.

Figuras 2 – Recursos didáticos produzidos para apresentação da Semana do Meio Ambiente. (Jogos sensoriais e quebra-cabeça).



Fonte: Acervo do PIBID, 2025.

Figura 3 – Processo de produção dos recursos para serem apresentados na semana do Meio Ambiente.



Fonte: Acervo do PIBID, 2025.

Figura 4 – Processo de produção dos recursos para serem apresentados na semana do Meio Ambiente.



Fonte: Acervo do PIBID, 2025.

3. Atividades realizadas na Semana do Meio Ambiente: O fazer pedagógico na formação geográfica.

A Semana do Meio Ambiente representa uma oportunidade valiosa para integrar teoria e prática no processo de formação geográfica, promovendo ações pedagógicas que sensibilizam e mobilizam a comunidade escolar em torno das questões socioambientais. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas durante esse período assumem um papel fundamental na construção de uma consciência crítica e na



valorização do espaço geográfico como campo de vivência, análise e transformação.

Durante a programação da Semana do Meio Ambiente, foram realizadas diversas ações educativas com foco na sustentabilidade, na preservação dos recursos naturais e na leitura crítica das questões globais e locais. Oficinas de reciclagem, palestras com especialistas, exposições temáticas, doação de mudas. Essas foram algumas das atividades que envolveram alunos, professores. Essas práticas pedagógicas permitiram aos estudantes compreenderem, de forma concreta, as dinâmicas ambientais e os impactos das ações humanas sobre o meio

O fazer pedagógico, nesse contexto, foi pautado na interdisciplinaridade, na valorização dos saberes locais e na mediação ativa do professor como facilitador e mediador do conhecimento. A Geografia, enquanto ciência que estuda as relações entre sociedade e natureza, mostrou-se essencial para promover reflexões sobre o uso do solo, a degradação ambiental, as mudanças climáticas e a importância da conservação dos biomas regionais.

Além disso, as atividades contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio espacial, da autonomia investigativa sobre os elementos fundamentais na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

A Semana do Meio Ambiente, portanto, reafirma-se como um espaço privilegiado de aprendizagem significativa, onde o ensino de Geografia ultrapassa os limites da sala de aula e se conecta diretamente com a realidade vivida pelos educandos.

Considerações Finais

A formação docente é um processo contínuo, plural e profundamente vinculado às realidades educacionais que nos atravessam, especialmente no campo da Geografia que demanda uma abordagem crítica, contextualizada e comprometida com as múltiplas realidades educacionais



que compõem o território brasileiro. A experiência vivenciada pelos licenciandos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), evidencia a relevância da articulação entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A inserção dos futuros professores em espaços educativos como a ECIT Prata permite não apenas o desenvolvimento de competências didáticas e metodológicas, mas também a compreensão das dinâmicas territoriais, sociais e culturais que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A práxis docente, nesse contexto, emerge como elemento estruturante da formação, ao possibilitar a mediação entre teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas e socialmente referenciadas.

Diante dos desafios impostos pela redução da carga horária da disciplina de Geografia e pelas exigências contemporâneas da educação básica, torna-se imperativo que a formação inicial esteja pautada em metodologias inovadoras, no uso crítico das tecnologias digitais e na valorização da diversidade. O PIBID, nesse sentido, configura-se como uma política pública estratégica, ao proporcionar vivências concretas que fortalecem o protagonismo estudantil, a autonomia intelectual e o compromisso com a educação pública de qualidade.

Conclui-se, portanto, que a formação docente em Geografia deve ser concebida como um processo dialético, que reconhece a complexidade das multiplicidades dos sujeitos que compõem a escola, para promover assim uma construção de saberes comprometidos com a transformação social. A valorização da prática pedagógica, aliada à reflexão crítica e ao engajamento dos licenciandos, constitui um caminho promissor para a consolidação de uma educação geográfica emancipadora e inclusiva.



Referências Bibliográficas

AUSUBEL, David Paul. **Psicologia educacional: uma visão cognitiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: compromisso com a cidadania**. Santa Maria: UFSM, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Geografia escolar e a formação docente. In: Castellar, Sonia Maria Vanzella (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Goiânia: Papyrus, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Goiânia: Papyrus, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GUIMARÃES, Geny Ferreira; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel Pereira; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho; ALVES, Bruno de Lima (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Saberes docentes e formação: construções teóricas do ofício de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.



ENSINO DE GEOGRAFIA BASEADO EM PROJETOS:

relato de uma experiência com a aplicação de um projeto interdisciplinar
no Ensino Médio de São Luís – MA.

Luciana Castro

Universidade Federal do Maranhão

l.castro@discente.ufma.br

Marcos Nicolau Santos da Silva

Universidade Federal do Maranhão

marcos.nicolau@ufma.br

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a interdisciplinaridade como prática pedagógica fundamental no processo ensino-aprendizagem, possibilitando maior articulação entre teoria e prática, bem como contribui para a formação crítica e contextualizada com a valorização do protagonismo discente. O objetivo deste artigo foi analisar uma experiência baseada em projetos com alunos do Ensino Médio do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Rio Anil, em São Luís, envolvendo os professores da área de Ciências Humanas. O desenvolvimento do projeto buscou promover o conhecimento e a valorização da diversidade brasileira, integrando conhecimentos geográficos, históricos e culturais através de uma abordagem interdisciplinar para construção de saberes significativos. A metodologia utilizada possuiu abordagem qualitativa e descritiva e os dados foram obtidos através de pesquisa bibliográfica e relatos de experiências. Os resultados demonstram que trabalhar com projeto favorece engajamento, cooperação e construção coletiva do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem significativa e desenvolvimento de valores como inclusão, respeito e cidadania. Concluiu-se que o ensino de Geografia baseado em projetos foi eficaz para integrar teoria e prática, fortalecer o protagonismo estudantil e promover uma educação crítica e contextualizada.

Palavras-chave: Projeto Interdisciplinar; Aprendizagem Significativa; Ensino de Geografia; Integração Curricular; Ensino contextualizado.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) highlights interdisciplinarity as a fundamental pedagogical practice in the teaching-learning process, enabling greater articulation between theory and practice, and contributing to a critical, contextualized education that values student agency. The aim of this article is to report on and analyze a project-based experience with high-school students at the Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão — IEMA Rio Anil, in São Luís, involving teachers from the Humanities area. The development of the project



sought to promote knowledge of and appreciation for Brazilian diversity by integrating geographical, historical, and cultural knowledge through an interdisciplinary approach to the construction of meaningful learning. The methodology used adopts a qualitative and descriptive approach; data were obtained through a literature review and accounts of the experience. The results show that project-based work fosters engagement, cooperation, and the collective construction of knowledge, contributing to meaningful learning and the development of values such as inclusion, respect, and citizenship. It is concluded that project-based Geography teaching is an effective practice for integrating theory and practice, strengthening student agency, and promoting a critical, contextualized education.

Keywords: Interdisciplinary Project; Meaningful Learning; Geography Teaching; Curricular Integration; Contextualized Teaching.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia enfrenta diversos desafios no contexto educacional contemporâneo, o que intensifica a preocupação em tornar as aulas mais dinâmicas, contextualizadas e capazes de despertar o interesse dos educandos pelos conhecimentos geográficos. Diante desse cenário, surge a necessidade de buscar alternativas pedagógicas inovadoras, como o uso de metodologias ativas, as quais podem favorecer a aprendizagem significativa e o envolvimento efetivo dos estudantes no processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a importância de uma educação contextualizada, pautada na interdisciplinaridade e na construção de competências e habilidades que promovam uma formação integral (Brasil, 2018). Nesse sentido, o professor é desafiado a adotar metodologias diversificadas que estimulem o engajamento, a autonomia e a motivação dos estudantes diante das aprendizagens.

Nessa perspectiva, dentre as metodologias que envolvam os discentes, estimulem a sua cooperação, o trabalho em equipe e o respeito às diferenças, ganha destaque o ensino por projetos, o qual se apresenta como uma estratégia eficaz para o processo ensino-aprendizagem na ciência geográfica. Os projetos interdisciplinares configuram-se como instrumentos capazes de articular conteúdos de diferentes áreas do



conhecimento, promover o protagonismo estudantil e aproximar os saberes escolares da realidade vivida, tornando o estudante sujeito ativo na construção do próprio conhecimento.

O ensino por projetos constitui uma prática pedagógica que vai além de uma simples metodologia de ensino, ele possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, sociais e afetivas, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, Hernandez (1998, p. 49) enfatiza que o trabalho com projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função social da escola”, uma vez que favorece a construção de sujeitos críticos, participativos e conscientes da realidade em que vivem.

No ensino da Geografia, o uso de projetos representa uma oportunidade de desafiar o estudante a ultrapassar os limites do ensino tradicional, superando o comodismo e estimulando a busca por novos caminhos de aprendizagem. Essa abordagem desperta o interesse pelos fenômenos espaciais e sociais, promovendo o protagonismo estudantil e a construção de um olhar investigativo sobre o espaço geográfico.

Freire (1999, p. 52) destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser o centro do processo educativo, assumindo o papel de mediador da aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Prado (2009, p. 80) enfatiza que, no ensino baseado em projetos, “o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. O docente, portanto, deve criar situações de aprendizagem que deem sentido ao ato de aprender, mediando as relações entre os estudantes e os objetos de conhecimento.

A Geografia, por sua natureza, ora integradora ora relacional, oferece um campo fértil para o desenvolvimento de projetos, pois investiga o espaço em suas múltiplas dimensões: ambiental, cultural, política e



econômica. Segundo Vesentini (2017), ensinar Geografia é, acima de tudo, compreender o mundo como totalidade, articulando o conhecimento científico à experiência cotidiana.

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido com alunos do Ensino Médio, em São Luís – MA, por meio da metodologia de projetos, integrando saberes geográficos, históricos e culturais. A proposta teve como foco a valorização da diversidade cultural brasileira, a promoção da inclusão e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, contribuindo para a formação crítica, cidadã e plural dos estudantes.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar o uso de projetos como recurso metodológico no ensino da Geografia, a partir da experiência desenvolvida com alunos do Ensino Médio Integral, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Rio Anil, em São Luís – MA, buscando compreender de que forma essa prática contribui para a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Objetivos Específicos:

Desenvolver atividades interdisciplinares visando promover integração entre os conteúdos de Geografia e demais áreas do conhecimento;

Estimular a reflexão crítica sobre a diversidade cultural, histórica e geográfica do Brasil, favorecendo o respeito e a valorização das identidades;

Promover o respeito e a inclusão dos discentes com necessidades educativas específicas em todas as etapas do projeto, inserindo-os nas atividades desenvolvidas.



METODOLOGIA

O projeto “Brasil: identidades e diversidade cultural”, desenvolvido no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Rio Anil, com os alunos do ensino médio, na área de Ciências Humanas, com ênfase na disciplina Geografia, surgiu após reuniões em que foram identificadas dificuldades acerca de conhecimentos básicos sobre a formação sociocultural, geográfica e histórica do Brasil. O projeto foi desenvolvido durante o segundo período letivo de 2024, pelos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, orientados por professores da área, integrando conteúdos curriculares e práticas culturais.

Para a realização do projeto adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, com atividades práticas executadas pelos discentes.

O processo de execução do projeto ocorreu nas seguintes fases:

1. Planejamento coletivo com os professores para organização do projeto, definir os objetivos, os critérios de avaliação e o cronograma de atividades.
2. Apresentação da proposta para a comunidade escolar de forma detalhada, clara e objetiva, destacando-se as etapas de execução.
3. Pesquisa e produção – cada turma ficou responsável por investigar aspectos geográficos, históricos, demográficos, econômicos e culturais de um estado brasileiro, ficando responsável pela confecção de material de apoio para a apresentação cultural em salas temáticas.
4. Socialização dos resultados – a culminância dos resultados ocorreu durante um dia, com exposição de maquetes, cartazes, mapa, bandeira dos estados e jogos educativos em salas temáticas e apresentação cultural na quadra da escola.
5. Avaliação – durante a culminância, os estudantes eram avaliados pelos professores das demais áreas do conhecimento, obedecendo critérios previamente estabelecidos como: organização, criatividade, domínio de conteúdo, tempo de execução.



Para a realização da pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, com relatos de experiências. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados e as interpretações atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e vivências, sendo, portanto, adequada para o estudo de experiências pedagógicas e contextos educacionais.

RESULTADOS

O ensino de Geografia no contexto escolar tem como propósito formar estudantes capazes de compreender o espaço geográfico e de atuar de maneira crítica e responsável sobre ele. No entanto, muitas vezes essa disciplina é percebida pelos alunos como desinteressante, devido à dificuldade em compreender o significado do espaço que ocupam e as relações que nele se estabelecem.

Diante desse desafio, a utilização de projetos pedagógicos surge como uma alternativa capaz de estimular o interesse dos estudantes e aproximar o ensino da realidade vivida. O trabalho com projetos permite que o aluno desenvolva o raciocínio geográfico a partir de situações concretas, relacionando teoria e prática, e atribuindo sentido aos conteúdos estudados.

Segundo Prado (2009), o ensino com projetos

deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz, por meio de questões de investigação que o impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nessa situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares (Prado, 2009, p. 83).

Essa abordagem favorece a autonomia do estudante, estimula a tomada de decisões, a cooperação e o enfrentamento de desafios coletivos, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e significativa. Nesse contexto, o



professor de Geografia deve atuar como mediador das aprendizagens, criando condições para que o aluno reflita sobre as relações espaciais e compreenda o espaço geográfico como uma construção social e histórica (Cavalcanti, 2010). O papel do docente, nesse sentido, não é apenas transmitir conteúdos, mas promover situações de aprendizagem que estimulem a reflexão, a argumentação e a construção de sentidos.

A experiência com o desenvolvimento do projeto interdisciplinar possibilitou observar avanços significativos no processo ensino-aprendizagem da Geografia, com participação ativa dos estudantes em todas as etapas do processo, integrando conteúdos curriculares e práticas culturais.

Foi possível perceber que a realização do projeto estimulou o protagonismo estudantil, reforçando a importância do trabalho em equipe. A produção coletiva das atividades promoveu o trabalho colaborativo entre professores e alunos, reforçando o papel da escola como espaço de socialização e produção de conhecimento. De acordo com Cavalcanti (2010), a Geografia escolar deve contribuir para que os estudantes compreendam o espaço em suas múltiplas dimensões e percebam-se como agentes transformadores da realidade.

Durante a execução do projeto, notou-se que os alunos se envolveram de forma mais expressiva nas atividades práticas, demonstrando autonomia, criatividade e sentimento de pertencimento. As apresentações temáticas, maquetes, jogos educativos e produções culturais revelaram uma compreensão ampliada sobre a diversidade territorial e cultural brasileira, indo além da simples reprodução de conteúdos didáticos.

A proposta evidenciou a importância de superar o ensino fragmentado, aproximando teoria e prática por meio de uma abordagem interdisciplinar. O conhecimento geográfico só se torna significativo quando o estudante é capaz de relacionar o conteúdo com sua própria vivência.

Outro resultado relevante foi o fortalecimento do protagonismo discente. Os estudantes participaram ativamente de todas as etapas do



projeto, desde o planejamento até a apresentação final. Essa postura reflete a concepção de educação defendida por Freire (1996), que considera o educando como sujeito do conhecimento e não como mero receptor de informações.

Além disso, as ações desenvolvidas contemplaram a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, que puderam contribuir em diferentes momentos, de acordo com suas potencialidades. Essa vivência reforça os princípios de uma educação inclusiva, democrática e humanizadora, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018), ao reconhecer a diversidade como valor educativo.

A prática de ensino baseada em projetos revelou também a importância da formação continuada dos professores, especialmente para o trabalho coletivo e interdisciplinar. Segundo Callai (2009), o professor de Geografia precisa assumir o papel de mediador e pesquisador, articulando teoria e prática de forma contextualizada.

De modo geral, os resultados indicaram que o uso de projetos no ensino de Geografia pode ampliar a compreensão dos conteúdos, estimular a autonomia, fortalecer as relações interpessoais e promove a integração entre escola e comunidade, tornando o processo educativo mais significativo, crítico e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra que o ensino de Geografia baseado em projetos é uma prática pedagógica eficaz para promover aprendizagens significativas e desenvolver competências essenciais ao exercício da cidadania. A abordagem interdisciplinar permitiu articular diferentes componentes curriculares, favorecendo a compreensão do espaço geográfico como construção social e cultural.

Constatou-se que os estudantes apresentaram maior interesse e envolvimento quando puderam participar ativamente do processo de aprendizagem, assumindo papel protagonista na investigação e na



produção de saberes. Essa postura confirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a cooperação e o respeito à diversidade.

Os resultados reforçam ainda a necessidade de repensar o papel da escola e do professor na contemporaneidade. Ensinar Geografia, conforme argumentam Castrogiovanni (2009) e Callai (2009), não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica possibilitar ao aluno compreender o mundo, reconhecer-se como parte dele e atuar para transformá-lo.

Assim, o trabalho com projetos representa mais do que uma metodologia, constitui uma prática de formação integral, que une conhecimento, sensibilidade e ação, alinhando-se aos princípios da BNCC e às perspectivas críticas e contemporâneas do raciocínio.

Portanto, recomenda-se que o ensino por projetos seja incorporado de forma sistemática às práticas escolares, promovendo uma Geografia viva, participativa e comprometida com a realidade dos estudantes e a construção de um mundo mais justo e plural. Além disso, potencializa a formação crítica e cidadã, uma vez que estimula a autonomia, o trabalho colaborativo e o protagonismo discente.

É fundamental, contudo, que o professor repense continuamente sua prática pedagógica ao desenvolver projetos. Embora a pesquisa seja parte constitutiva dessa metodologia, o trabalho com projetos não deve ser reduzido a uma simples investigação conduzida pelos alunos. O projeto pedagógico precisa ser intencional, planejado, avaliado e, sobretudo, significativo para o estudante, de modo que o processo de aprendizagem tenha sentido e relevância.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador e orientador, e não de detentor do conhecimento. Ele também aprende durante o desenvolvimento do projeto, num movimento dialógico e contínuo de construção de saberes. Assim, o ensino por projetos reafirma-se como um caminho promissor para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico, contextualizado e comprometido com a transformação social.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83–134.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11–81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Org.). **Elaboração de projetos: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009. p. 79 – 87. Disponível em: <<https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011622.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2025.

VESENTINI, José W. **A nova Geografia e o ensino**: reflexões sobre um paradigma em mudança. São Paulo: Contexto, 2017.



CARTOGRAFIA GEOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO:
análise dos currículos dos cursos de Geografia e suas didáticas inclusivas.

Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi

Universidade Federal do Maranhão
amanda.salles@discente.ufma

Daniel Sousa Oliveira

Universidade Federal do Maranhão
ds.oliveira1@discente.ufma.br

Gustavo Mesquita de Souza

Universidade Federal do Maranhão
gustavo.mesquita@discente.ufma.br

Ronaldo Barros Sodré

Universidade Federal do Maranhão
ronaldo.sodre@ufma.br

RESUMO

A prática docente da Cartografia enfrenta consideráveis desafios, o que exige a superação diária nas salas de aula. Nesse contexto, o ensino de metodologias eficazes que assegurem uma compreensão cartográfica eficiente e completa é crucial, principalmente no que tange a uma educação inclusiva. Diante dessa realidade, este trabalho propõe verificar as contribuições técnicas do ensino da Cartografia acadêmica nos cursos de licenciatura em Geografia da região Nordeste brasileira para a promoção de um ensino escolar inclusivo. Consequentemente, ressalta-se a urgência de analisar o ponto de partida: a formação docente. Torna-se imperativa a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de modo que incorporem a educação inclusiva e a alfabetização cartográfica diferenciada como eixos estruturantes. Tal reestruturação visa preparar os futuros professores para a realidade pungente e heterogênea das escolas brasileiras, onde a ausência dessa preparação limita o pleno exercício do direito à educação equitativa por parte dos estudantes com deficiência ou especificidades de aprendizagem. A situação culmina em uma desigualdade de oportunidades que se projeta no futuro profissional e na plena participação social. **Palavras-chave** Ensino de Cartografia, Formação Docente, Educação Inclusiva, Alfabetização Cartográfica.

ABSTRACT

The teaching practice of Cartography faces considerable challenges, which require daily effort to be overcome in classrooms. In this context, teaching effective methodologies that ensure an efficient and comprehensive cartographic understanding is crucial, especially regarding inclusive education. In light of this reality, this study aims to examine the technical contributions of academic Cartography teaching in Geography teacher education programs in Brazil's



Northeast region to promote inclusive school teaching. Consequently, it emphasizes the urgency of analyzing the starting point: teacher training. It becomes imperative to restructure the curricula of undergraduate teaching programs so that they incorporate inclusive education and differentiated cartographic literacy as core pillars. Such restructuring seeks to prepare future teachers for the pressing and heterogeneous reality of Brazilian schools, where the lack of this preparation limits the full exercise of the right to equitable education for students with disabilities or specific learning needs. This situation results in an inequality of opportunities that extends into professional life and full social participation.

Keywords: Cartography Teaching, Teacher Training, Inclusive Education, Cartographic Literacy.

INTRODUÇÃO

Um dos papéis mais importantes da prática do ensino da Geografia é prover bases e meios de desenvolvimento que ampliem a capacidade de assimilação da realidade no ponto de vista da espacialidade (Cavalcanti, 2001). Para isso, é necessário que haja uma instrumentalização conceitual que possibilite sua compreensão.

De caráter empírico, o saber espacial emanado pela prática do ser humano sobre o meio, com o passar do tempo, foi ganhando um “nível de abstratividade crescente” (Moreira, 2012, p. 18) que é muito bem representado pela cartografia.

Presente no dia a dia de todos desde placas de localização, como, por exemplo, nos mapas de estações de metrô, ou nas plataformas de localização (GPS), assim como nas imagens de drones e satélites, a alfabetização cartográfica é fundamental. Para Duarte (2017, p. 31) “pensar geograficamente inclui (...) pensar espacialmente e a linguagem cartográfica é instrumento indispensável e potente para viabilizar essa cognição disciplinar”.

No entanto, a prática docente da cartografia encontra muitos desafios, especialmente nos tempos atuais onde o desinteresse geral dos estudantes é uma questão a ser vencida diariamente nas classes.

Assim, o ensino de metodologias eficazes que contribuam para que a compreensão cartográfica dos discentes seja eficiente e completa é primordial. Nesse sentido, os cursos de Licenciatura em Geografia precisam



oferecer esse aporte na formação de seus professores no sentido mais amplo e diverso possível, sobretudo quando alunos e alunas com deficiência física e intelectual são uma realidade na sala de aula. Embora legalmente protegidos, estes alunos em específico ainda esbarram na falta de instrumentalização do seu direito à aprendizagem.

Diante dessa realidade, este trabalho propõe verificar as contribuições técnicas do ensino da Cartografia acadêmica nos cursos de licenciatura em Geografia da região nordeste brasileira em prol de um ensino escolar inclusivo.

Por meio de uma metodologia de pesquisa, detalhada mais a diante, observa-se, da perspectiva de um ensino de Cartografia inclusivo, a forma como os cursos de Geografia têm formado os novos professores, uma vez que destes tem sido exigido, de maneira exponencial, habilidades práticas para a ministração do conhecimento cartográfico e geográfico de forma geral, para estudantes diversos em necessidades.

De antemão, a crença é que ainda há muito a ser superado no caminho de uma aprendizagem inclusiva, mas urge que essa trajetória seja percorrida.

OBJETIVOS

Geral: Analisar as contribuições técnicas da Cartografia, encontradas nos componentes curriculares acadêmicos dos cursos de licenciatura em Geografia de instituições federais da Região Nordeste brasileira, para a materialização de um ensino escolar inclusivo.

Específicos:

- Verificar a implementação do ensino de técnicas didáticas inclusivas na cartografia acadêmica dos cursos;
- Evidenciar os entraves para o ensino de cartografia amplamente inclusiva na sala de aula; e
- Observar os benefícios do ensino destas técnicas, assim como as consequências de sua ausência nos currículos dos cursos.



METODOLOGIA

Com o fim acima apresentado, utilizou-se como metodologia a pesquisa e revisão documental dos programas de componentes curriculares relacionadas à Cartografia de cursos de Licenciatura em Geografia de universidades federais dos estados da Região Nordeste brasileira, que disponibilizam seus conteúdos em suas páginas digitais institucionais, e dos materiais de suporte teórico das técnicas didáticas, a fim de obter uma análise específica deste ensino na região.

Nesse intento, procedeu-se selecionando os currículos de algumas das principais universidades nordestinas: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Também efetuou-se uma pesquisa de literatura de referência em busca de novas ferramentas de ensino cartográfico inclusivo, além da análise dos possíveis entraves e impedimentos na realidade do ensino superior público nordestino, assim como de meios para suas reduções.

Com isso, possibilita, de forma indireta, a análise da distribuição e acesso a essas técnicas (novas ou antigas) pelos alunos e alunas com deficiência ou necessidades específicas do ensino básico da Região Nordeste do Brasil.

CARTOGRAFIAS, COMPONENTES CURRICULARES E SEUS CURRÍCULOS

“O mapa é uma linguagem. Aprender a ler e interpretar mapas é, portanto, aprender uma forma específica de ler o espaço geográfico.” (Castellar; Vilhena, 2010, p. 45). O ensino da Cartografia escolar sempre foi um ponto marcante no currículo de Geografia, pois conseguir observar



o espaço geográfico através de uma representação cartográfica dele, permite uma compreensão mais abrangente de suas dimensões e características, além de possibilitar sua localização neste espaço. Assim, promove ao indivíduo conhecer o território em que habita, a região a que pertence, suas relações e projeções em relação ao mundo e, até mesmo a influência desses fatores na formação de seu lugar de pertencimento, sua identidade.

Para Callai (2023, p. 02), “A cartografia é uma das linguagens fundamentais da Geografia e deve ser tratada como tal nos contextos escolares”. Devido a essa grande relevância, seja para a área descritiva como para a área humana da Geografia, é notório o empenho dos programas de graduação em Geografia na promoção do conhecimento técnico da cartografia em seus cursos.

Ao analisar os programas, observa-se vários componentes curriculares voltados ao tema, desde os mais elementares e introdutórios, aos mais arrojados e geotecnológicos. Porém, observando seus currículos, nota-se (com algumas exceções) poucos conteúdos voltados ao ensino didático da cartografia escolar e menos ainda voltado ao ensino desta para alunos com necessidades específicas, ponto extremamente desafiador na aprendizagem cartográfica.

Nos currículos acessados, percebe-se grande preocupação com as técnicas de leitura, interpretação e elaboração de representações, desde as mais simples até as mais complexas envolvendo diversos temas. Os alunos e alunas de graduação aprendem sobre escalas, sistemas de projeções, softwares, SIGs, sensoriamento remoto e geoprocessamento em muitas das universidades analisadas da mesma forma que os bacharelados, e, sendo esses currículos de fato aplicados em toda a sua totalidade, saem da universidade com pleno domínio da matéria.

Sabemos da grande importância deste conhecimento, e de incluir o professor no âmbito das geotecnologias, o munindo com as ferramentas necessárias para o ensino de uma cartografia cada dia mais precisa e



digitalizada. “É imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores para o uso das linguagens cartográficas e das novas tecnologias no ensino.” (Batista, 2020). Mas os questionamentos que se levantam são: Eles se formam professores de Geografia ou apenas geógrafos com a habilidade de elaborar mapas? Como desenvolver as habilidades de leitura e representação cartográfica (projeções, escalas, formas, símbolos e legendas) em estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio? Além disso, quais estratégias didáticas e recursos de acessibilidade devem ser empregados para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento da alfabetização cartográfica de alunos e alunas com deficiência ou necessidades educacionais específicas (NEE)?

Aqui cabe lembrar o grande aumento dessa última categoria de alunos nas salas de aula nos últimos anos, resultado de anos de lutas por uma educação inclusiva e das políticas públicas que aos poucos vão sendo implementadas, mas que ainda não conseguem garantir plenamente o direito à educação de fato a esses alunos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996, LDB) prevê que os sistemas de ensino devem assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58). Entretanto, a Formação Inicial no Ensino Superior tem garantido o preparo adequado do futuro profissional da educação para a elaboração e implementação de metodologias, recursos e tecnologias de acessibilidade? Diante da complexidade da Alfabetização Cartográfica e da diversidade das Necessidades Educacionais Específicas, a estrutura curricular contempla esta demanda com a devida profundidade?

A limitação do número de estudantes com deficiência por turma, embora por vezes estabelecida em normativas estaduais ou municipais



(Conselhos de Educação), frequentemente gera controvérsias e desafios, sendo, em muitos contextos, desrespeitada ou superada pela demanda, comprometendo a qualidade da inclusão.

No levantamento realizado, identificou-se apenas quatro cursos de licenciatura nos quais consta um componente específico de Cartografia Escolar (ou nomenclatura similar), e apenas uma das universidades se preocupa em ensinar didáticas inclusivas de Geografia em um componente específico, no qual trabalha algum tipo de didática cartográfica inclusiva. As demais universidades acabam por trabalhar a didática cartográfica em outros componentes, em conjunto com outras matérias mais técnicas e teóricas. Espremida entre outros temas em apenas um período (quatro a cinco meses, em média), a Cartografia Escolar regular fica prejudicada. O que dizer então da Cartografia Escolar Inclusiva?

Por meio da pesquisa, nota-se que, apesar de poucos conteúdos oficiais constarem em seus currículos, existem cursos, projetos de iniciação científica e extensão voltados ao tema, mas este quase sempre se restringe à cartografia tátil, para estudantes cegos ou de baixa visão.

O mesmo ocorre em meio à literatura. As poucas encontradas são relacionadas predominantemente à cartografia tátil. Porém existem outras deficiências e especificidades que também carecem de adaptações e metodologias diferenciadas no ensino da cartografia, que é uma linguagem majoritariamente visual, abstrata e simbólica. A dificuldade de leitura e interpretação dos mapas tradicionais por estudantes com Surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, reside, muitas vezes, na incompatibilidade entre a linguagem verbal utilizada na representação cartográfica e suas respectivas linguagens de comunicação e formas de apreensão do espaço (Santos Neto; Bueno, 2019).

Pessoas com estas especificidades e outras, como transtornos específicos de aprendizagem (Dislexia e Disgrafia), TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), também apresentam perfis de aprendizagem singulares.



A diversidade de funcionamento cognitivo e sensorial desses alunos demanda a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, flexibilização curricular e a provisão de recursos didáticos e metodológicos adaptados, a fim de garantir a plena alfabetização cartográfica.

Observa-se, portanto, uma lacuna significativa no que concerne à abordagem sistemática de outras deficiências e especificidades no campo da Cartografia Escolar Inclusiva, para além da deficiência visual, o que resulta na insuficiência de subsídios metodológicos concretos. Tal cenário impõe ao docente a responsabilidade de buscar, de maneira autônoma e nem sempre satisfatória, estratégias didáticas para atender à diversidade discente.

Essa realidade evidencia que a formação continuada na área da educação especial, no tocante à linguagem cartográfica, ainda se processa de modo fragmentado e experimental, demandando ampla pesquisa por parte dos educadores.

Consequentemente, ressalta-se a urgência de retomar a análise do ponto inicial: a formação docente. Torna-se imperativa a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, a fim de que estes incorporem a educação inclusiva e a alfabetização cartográfica diferenciada como eixos estruturantes, preparando os futuros professores para a realidade pungente e heterogênea das escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os avanços em prol da Educação Inclusiva tenham se consolidado em termos de normativas legais e no aumento da acessibilidade à sala de aula regular, a transposição desse patamar inicial para a efetiva inclusão e a aprendizagem global dos estudantes que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ainda representa um hiato no sistema educacional (Boff; Machado, 2024).

Esta descontinuidade é fomentada por uma série de fatores estruturais e pedagógicos que persistem no cotidiano escolar, tais como a



precariedade na infraestrutura física adaptada, a escassez de profissionais de apoio e de tutoria especializada, e o incremento da diversidade de perfis de necessidades educacionais especiais (NEE) nas turmas comuns. Tais desafios são presentes também na região Nordeste, onde a demanda por atenção individualizada, somada ao reduzido número de profissionais de apoio, compromete a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O entrave central reside, notadamente, na lacuna de especialização dos docentes da classe comum em didáticas específicas e plurais (Nordony; Vieira; Carvalho, 2021). Conforme postula Mantoan (2015), o processo inclusivo exige que a escola se transforme para acolher a diferença, sendo que o verdadeiro desafio é o de "diferenciar para incluir, e não diferenciar para excluir" (Mantoan, 2015, p. 11).

Essa realidade limita o pleno exercício do direito à educação equitativa por parte dos estudantes com deficiência ou especificidades de aprendizagem, culminando em uma desigualdade de oportunidades que se projeta no futuro profissional e na plena participação social.

Adicionalmente, a docência contemporânea impõe ao professor uma vasta gama de responsabilidades que extrapolam em muito as atividades de sala de aula. Neste contexto, a exigência de desenvolver metodologias altamente especializadas e multiespecíficas, frequentemente em uma condição de solidão pedagógica e escasso apoio institucional, representa uma sobrecarga profissional.

Diante desse quadro, torna-se inequívoca a necessidade de um ensino que seja intrinsecamente plural e multidisciplinar, de modo a promover a inclusão plena e eficaz.

Almeida e Almeida (2017) destacam que para a Cartografia Escolar cumprir seu papel social, é fundamental que o mapa seja concebido como um instrumento de comunicação acessível a todos, o que demanda o desenvolvimento de materiais e métodos adaptados. A efetivação desse modelo pedagógico requer, primordialmente, um compromisso intersetorial



e um investimento em formação. Somente por meio da articulação entre políticas governamentais consistentes e a atuação da comunidade educacional será possível promover o acesso de todos à educação de excelência de forma eficaz e duradoura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ALMEIDA, Regina Araujo de; ALMEIDA, Rosângela Doin de. Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 6, p. 833-844, 2017.

BATISTA, N. L. Para pensar a cartografia escolar: relato de uma oficina pedagógica para professores em atuação e graduandos em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 606-617, jan./jun. 2020.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Florianópolis, v. 40, e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155080620022/>. Acesso em: 27 out. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **Cartografia escolar**: uma linguagem da geografia escolar. Rio de Janeiro: Geo UERJ, n. 43, p. 1-18, 2023. DOI: 10.12957/geouerj.2023.71543. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/71543>. Acesso em: 24 de outubro de 2025.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Educação geográfica e cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 2001.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A cartografia escolar e o pensamento (geo)espacial: alicerces da educação geográfica. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (org.). **Conhecimentos da Geografia**: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 28-52.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** - Revista da Pró Inclusão, [S. l.], v. 6, p. 11-14, 2015.



MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.

NORDONY, D. G. M., VIEIRA, L. R. A., & CARVALHO, F. V. da S. (2021). Atendimento Educacional Especializado (AEE): educação inclusiva para e pela diversidade. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, 6(3), 286–310. <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.38388>.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos; BUENO, Míriam Aparecida. Cartografia escolar e inclusiva para alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Jataí, v. 9, n. 17, p. 215-231, 2019.



GEOLITERART: O USO DA LINGUAGEM LITERÁRIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Larissa de Oliveira Sousa

Universidade Estadual do Ceará
analarissa.oliveira@aluno.uece.br

Ione Pereira da Silva Araújo

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
ione.pereira@educacao.fortaleza.ce.gov.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência referente a uma atividade desenvolvida no âmbito do projeto de extensão "Educação para as relações étnico-raciais no chão da escola: aprendendo e construindo no ensino de Geografia e suas possibilidades com a Lei nº 11.645/2008", realizado pelo Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em parceria com a Escola Municipal de Tempo Parcial Professor Noberto Nogueira Alves, localizada no Conjunto Habitacional Cidade Jardim II, em Fortaleza, Ceará. O trabalho tem como objetivo geral demonstrar as potencialidades da linguagem literária como recurso metodológico no ensino de Geografia, articulando conteúdos curriculares da disciplina à educação para as relações étnico-raciais e à efetivação da Lei nº 11.645/2008, por meio da atividade intitulada "Geoliterart", realizada com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. A metodologia caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida a partir da análise da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2014). Os resultados indicam que, a partir da contextualização da obra e da diferenciação entre os conceitos de migração espontânea e migração forçada, foi possível fomentar debates sobre a formação da população brasileira, o uso e ocupação do espaço urbano, o contexto da abolição da escravidão e o surgimento das primeiras favelas no Brasil. Essa metodologia contribui para um ensino de Geografia pautado na criticidade, especialmente no que tange às relações étnico-raciais, uma vez que enfatiza a compreensão das disparidades históricas geradas por processos de exclusão social, ao mesmo tempo em que evidencia as formas de resistência das populações marginalizadas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Literatura, Lei nº 11.645/2008.

ABSTRACT

This study presents an experience report concerning an activity carried out within the extension project "Educação para relações étnico-Raciais no chão da escola: aprendendo e construindo no ensino de Geografia e suas possibilidades com a Lei nº 11.645/2008", developed by the Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO) at the Universidade Estadual do Ceará (UECE), in partnership with the Municipal School of Partial-Time Education Professor Noberto Nogueira Alves,



located in the Cidade Jardim II Housing Complex, in Fortaleza, Ceará. The general objective of this study is to demonstrate the potential of literary language as a methodological resource in Geography teaching, by articulating the curricular contents of the discipline with the education for ethnic-racial relations and the implementation of Law nº. 11.645/2008, through the activity entitled "Geoliterart", carried out with 7th-grade students of Elementary School. The methodology is characterized as qualitative, developed through the analysis of the book *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014). The results indicate that, through the contextualization of the literary work and the differentiation between the concepts of spontaneous migration and forced migration, it was possible to foster discussions about the formation of the Brazilian population, the use and occupation of urban space, the context of the abolition of slavery, and the emergence of the first favelas in Brazil. This methodology contributes to a Geography teaching practice grounded in critical thinking, especially regarding ethnic-racial relations, as it emphasizes the understanding of historical disparities generated by processes of social exclusion while also highlighting the forms of resistance of marginalized populations.

Keywords: Geography Teaching; Literature; Law 11.645/2008.

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de fomentar o debate em torno da educação para as relações étnico-raciais e de promover uma educação antirracista nos estabelecimentos de ensino brasileiros, a Lei nº 11.645/08 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, a Geografia enquanto componente curricular, deve se adequar às demandas da referida lei e possibilitar um ensino que promova o respeito às diferenças e que problematize a correlação da segregação socioespacial existente no território brasileiro com as desigualdades que são, sobretudo, raciais.

Para Munanga (2005), A educação brasileira foi historicamente marcada pelo racismo e pela exclusão das populações negras e indígenas, o que consolidou uma hierarquia racial que coloca uma pretensa raça superior em posição de dominação sobre uma suposta raça inferior, resultando em exploração e desvalorização de seus territórios. Assim, o cenário de segregação de grupos minoritários que permeiam a realidade da sociedade brasileira está enraizado em contextos históricos que precisam



ser compreendidos nas aulas da disciplina de Geografia em consonância com os conteúdos programáticos previstos no currículo.

À vista disso, Carolina Maria de Jesus (2016) já dizia em sua obra *Diário de Bitita*: “Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é”, e é difícil não sentir a presença da Geografia nessas palavras, especialmente quando pensamos nosso papel como professores(as). Afinal, não seria justamente esse um dos objetivos centrais do ensino de Geografia? Fazer com que os(as) estudantes olhem para o seu próprio mundo de maneira crítica, mas, para além disso, que conheçam outros mundos possíveis, compreendendo diferentes realidades e assim contribuir para a transformação do espaço geográfico?

O ensino de Geografia pode e deve contribuir para a transformação da realidade ao apresentar aos (as) estudantes outras realidades possíveis através de um ensino crítico e emancipador. Em vista disso, desenvolveu-se este trabalho, fundamentado na experiência vivenciada por meio do projeto de extensão intitulado “Educação para relações étnico-raciais no chão da escola: aprendendo e construindo no ensino de Geografia e suas possibilidades com a Lei nº 11.645/2008”.

O projeto foi realizado por bolsistas integrantes do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e parceiros, sendo estes(as), as bolsistas de extensão Ana Larissa de Oliveira Sousa e Lidia Kessia Brito Bento, o mestrando, à época, Hermerson Gustavo dos Santos Soares, a professora coordenadora do projeto Professora Dra. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos, a professora de Geografia da escola parceira Ione Pereira da Silva Araújo, os (as) estudantes da escola, a gestão escolar e a liderança comunitária da localidade.

O referido projeto de extensão, ocorrido no ano de 2023, teve como objetivo colaborar com as demandas da Escola Municipal de Tempo Parcial (EMTP) Professor Noberto Nogueira Alves, a partir da aprendizagem significativa dos (as) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental por



meio da Educação Geográfica e dos elementos constituintes da Lei nº 11.645/2008.

Para melhor compreender as possibilidades no ensino de Geografia na Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves, localizada no conjunto habitacional Cidade Jardim II, no Bairro prefeito José Walter, em Fortaleza, Ceará, torna-se essencial conhecer o território no qual ela está inserida, sendo este um espaço que perpassa por lutas e reivindicações, haja vista que o contexto da sua construção se deu a partir de um assentamento liderado pelo Movimento Nacional Luta Por Moradia (MNLM).

A ocupação do território onde atualmente se localiza o Residencial Cidade Jardim teve início no ano de 2010, com a criação da Comuna 17 de Abril, instalada em um grande terreno conhecido como “Terra dos Montenegro”, situado no bairro José Walter, em Fortaleza, Ceará. Posteriormente, essa área deu origem ao Residencial Cidade Jardim I. No entanto, foi apenas em 2018 que iniciou a entrega do segundo residencial, localizado na mesma região, com 1.984 unidades habitacionais construídas por meio do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) do Governo Federal, em parceria com o Governo do Ceará e a Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A entrega do Residencial Cidade Jardim II foi dividida em quatro etapas e, ao final, totalizou 5.968 unidades habitacionais, sendo a última concluída no ano de 2019. A especulação imobiliária e a presença de facções criminosas neste espaço foram alguns dos desafios enfrentados por essas famílias (Viana, 2018). Atualmente, a comunidade ainda encontra-se marcada por tensões relacionadas à violência urbana.

Diante disso, as escolas que ocupam esses territórios não podem deixar de dialogar com tal realidade, muito menos o ensino de Geografia, já que é nessa disciplina em que os(as) estudantes percebem os conceitos geográficos, estes importantes pilares para se compreender no mundo.

É importante enfatizar que a EMTP Professor Noberto Nogueira Alves, assim como o conjunto habitacional Cidade Jardim II, é uma escola recente, que iniciou suas atividades no ano de 2023 em resposta às necessidades e



demandas da comunidade, atendendo cerca de 770 estudantes. Contudo, foi oficialmente inaugurada apenas em 2024, constituindo-se como a primeira instituição voltada à educação de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental na localidade e simbolizando uma conquista alcançada por meio da luta e resistência da comunidade.

Dessa forma, foi levado em consideração a necessidade de serem fomentadas ações para que a educação para as relações étnico-raciais fosse valorizada e adaptada ao contexto do território no qual a escola está inserida. O ensino de Geografia contribuiu para que essas ações envolvessem as histórias de vida dos educandos, dos membros da comunidade escolar e da Comunidade Cidade Jardim II.

Outrossim, a educação para as relações étnico-raciais também precisa estar presente no cotidiano escolar, considerando o fortalecimento das práticas racistas na sociedade contemporânea. Nesse sentido, destaca-se o racismo recreativo, frequentemente manifestado no ambiente escolar, em sua maioria por estudantes, como um reflexo direto dessa estrutura social.

Conforme afirma Moreira (2019, p. 67), o racismo recreativo “[...] não pode ser visto como um tipo de comportamento individual, porque está presente em diversas formações culturais, notoriamente nos meios de comunicação.” Assim, essas situações ocorrem nas salas de aula, mas, muitas vezes, os envolvidos não percebem a gravidade de suas ações por estarem habituados a presenciá-las em diferentes contextos da sociedade. Por isso, a proposta deste projeto torna-se essencial para a construção de uma educação antirracista.

Dessa forma, considerando promover um ensino de Geografia antirracista, a equipe do projeto de extensão realizou diversas atividades com as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves, coadunando conteúdos disciplinares às temáticas problematizadoras, tais como a tese do marco temporal, a importância da representatividade através das personalidades negras e indígenas, as ações



afirmativas para a promoção de direitos e equiparação de oportunidades, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Censo Demográfico do ano de 2022 com análise dos dados acerca das comunidades quilombolas e indígenas e os desdobramentos em torno da migração forçada e o sistema escravista que perdurou por séculos no Brasil.

Foi a partir dessa última temática que se desenvolveu a atividade “Geoliterart”, na qual a obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, foi utilizada para contextualizar a vida de quem vive nas favelas do Brasil, marcada pela segregação socioespacial e precarização de condições de habitação de uma população majoritariamente negra.

A escolha pela literatura ocorreu devido às suas múltiplas possibilidades de estimular a interpretação de obras, favorecer a construção do imaginário e incentivar o pensamento crítico dos(as) estudantes. A partir de tais vivências, “outras geografias podem ser descortinadas a partir do olhar de geógrafos não profissionais, de sujeitos que de um modo ou de outro também contam o mundo a partir de suas vivências e experiências” (Cavalcante, 2020, p. 196).

Evidencia-se que o uso de diferentes linguagens em sala de aula, como a literatura, a arte e a música, é fundamental para práticas pedagógicas inovadoras, não pelo seu valor utilitário e pela possibilidade de interdisciplinaridade, mas por proporcionar um arcabouço cultural aos(as) discentes, contribuindo tanto para o entendimento da disciplina quanto para a formação humana desses(as) estudantes (Kaercher, Bohrer, 2021).

Dessa forma, tem-se como objetivo geral do trabalho demonstrar a possibilidade da linguagem literária como recurso metodológico no ensino de Geografia, articulando conteúdos curriculares da disciplina à educação para as relações étnico-raciais e à efetivação da Lei nº 11.645/2008.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa através de um relato de experiência. Segundo Moraes (2002, p. 191), a pesquisa



qualitativa “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”. Sobre o relato de experiência, Mussi, Flores e Almeida (2021 p. 63) o consideram uma “expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimento das mais variadas temáticas”. Assim, as experiências vivenciadas por professores (as) e universitários (as) são capazes de contribuir na produção do conhecimento científico.

Para a compreensão acerca da efetivação da atividade proposta, os participantes do projeto realizaram um levantamento teórico a partir de obras literárias pautadas na vivência de autores (as) negros (as) que dialogassem com o conteúdo programático da disciplina de Geografia previsto na Unidade 2 “Brasil: Distribuição e crescimento populacional” do livro “Expedições Geográficas” de Melhem Adas e Sérgio Adas (PNLD 2024).

Após o levantamento das obras literárias, foi selecionado o livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2014), que retrata a realidade de uma mãe (Carolina) e seus filhos (Vera Eunice, João José e José Carlos) na década de 1950, na favela do Canindé, localizada às margens do rio Tietê, na cidade de São Paulo, SP. Essa escolha se deu por tratar de uma história real, onde a autora não apenas apresenta a interação entre os (as) moradores (as) da favela, mas também transmite um relato de intenso teor social e político.

A partir da obra de Carolina Maria de Jesus e do conteúdo programático da disciplina de Geografia, foi desenvolvida a proposta interdisciplinar denominada “Geoliterart”, objetivando promover uma correlação entre realidade retratada na favela Canindé e a realidade vivenciada pelos (as) estudantes do Conjunto Habitacional Cidade Jardim II, que são atravessados pela segregação socioespacial, tal como a favela descrita pela autora.

Com a delimitação da obra literária e a sua articulação com o conteúdo “Distribuição e crescimento da população brasileira”, foi elaborada uma sequência didática composta por quatro momentos, desenvolvida ao longo



de duas aulas, em dias distintos, com a turma do 7º ano A, do turno da manhã da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves.

Os momentos foram organizados na seguinte sequência didática: apresentação do conteúdo e dos conceitos de migração espontânea e migração forçada, problematização e questionamentos em torno dos conceitos levantados, apresentação e leitura da obra Quarto de Despejo e, por fim, os escritos dos (as) estudantes acerca do cotidiano da sua comunidade.

RESULTADOS

Inicialmente, na primeira aula, foram apresentados os conteúdos e conceitos programados pela professora, possibilitando um enfoque na temática acerca dos fluxos migratórios para o Brasil. Nessa etapa, os (as) bolsistas de extensão buscaram enfatizar o conceito de migração, promovendo questionamentos e reflexões sobre as migrações espontâneas e as migrações forçadas, abordando principalmente quem foram esses migrantes que chegaram ao solo brasileiro.

A partir dessa explanação e levando em consideração o conceito de diáspora, que, segundo Silva (2020, p. 3), “é o deslocamento forçado de um grupo do seu lugar de origem, mediante a força e a brutalidade”, foi possível relacionar o tema às migrações forçadas ocorridas durante a diáspora africana, motivada pela expansão colonial europeia no continente americano. Nesse contexto, discutiu-se com os(as) estudantes como se deram esses deslocamentos compulsórios, abordando o tráfico negreiro e o processo de escravização da população africana no território brasileiro.

Ademais, foi possível apresentar aspectos econômicos, como a produção açucareira no Brasil, discutir as condições vividas nos tumbeiros durante as travessias nos navios negreiros e, por fim, compreender que a escravidão foi abolida formalmente, no entanto, não foi acompanhada por políticas de integração social e econômica para os ex-escravizados.

A segunda etapa, voltada a questionamentos que impulsionam o debate acerca da Lei nº 11.645, permitiu esmiuçar os acontecimentos históricos que fortaleceram o movimento abolicionista e refletir sobre sua influência no uso e ocupação do espaço no território brasileiro. Para compreender a formação da população brasileira atual e a relação entre o contexto da abolição da escravatura e o surgimento dos cortiços e das primeiras favelas, decidiu-se contextualizar a obra *Quarto de Despejo* junto aos(as) estudantes.

Para esse momento, apresentou-se aos(as) discentes a trajetória da autora e o contexto histórico dos seus diários através de *slides* com imagens e vídeos. Logo após, foram disponibilizados alguns trechos escolhidos do diário para leitura e análise. Os(as) estudantes já estavam bastante curiosos sobre a autora e queriam entender como essa obra revolucionou a literatura brasileira.

A figura 1 mostra a ornamentação da sala de aula para esse momento, onde as cadeiras foram organizadas em formato de ciranda, além do destaque aos textos em torno de um globo no centro da sala de aula (Figura 1).

Figura 1 - Estudantes realizando a leitura dos textos

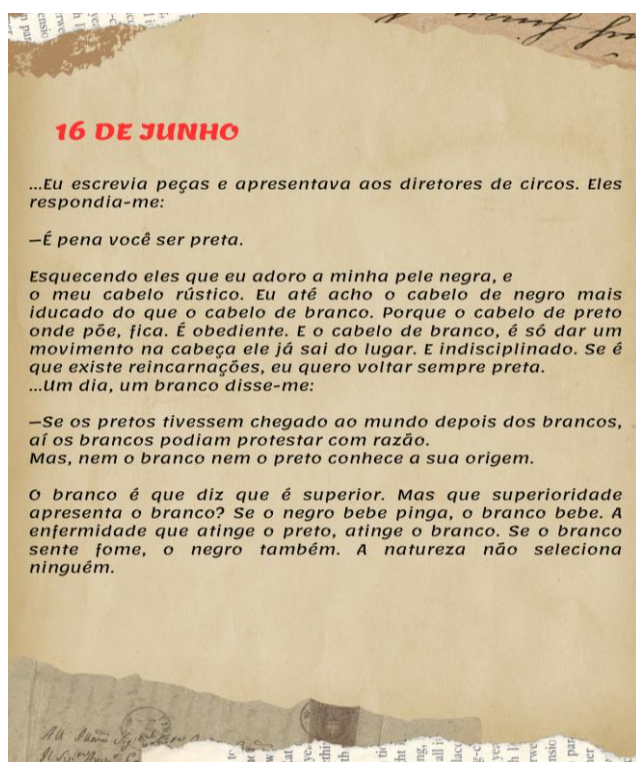


Fonte: Autoras (2023).



Com os trechos espalhados, escolhemos aleatoriamente alguns(as) estudantes para realizar a leitura e, em seguida, argumentar e debater sobre o que compreenderam da escrita. Paralelamente, a turma também discutia seu entendimento a partir do que havia sido escutado. Destaca-se, por exemplo, o diário do dia 16 de junho de 1958 em que Carolina Maria de Jesus exalta seus cabelos crespos e sua pele negra, sendo esse um dos textos selecionados para trabalharmos em sala de aula (figura 2).

Figura 2 - Trecho de *Quarto de despejo*.



Fonte: Autoras (2023).

Além disso, outros trechos do livro possibilitaram refletir sobre o direito à cidade, evidenciando a ausência de saneamento básico em determinados locais e as dificuldades de acesso a serviços garantidos pela Constituição brasileira no que se refere aos direitos sociais.

Após a realização dessa atividade, foi solicitado aos (as) estudantes que escrevessem sobre a sua própria comunidade, registrando suas experiências cotidianas, observações e percepções pessoais. O objetivo

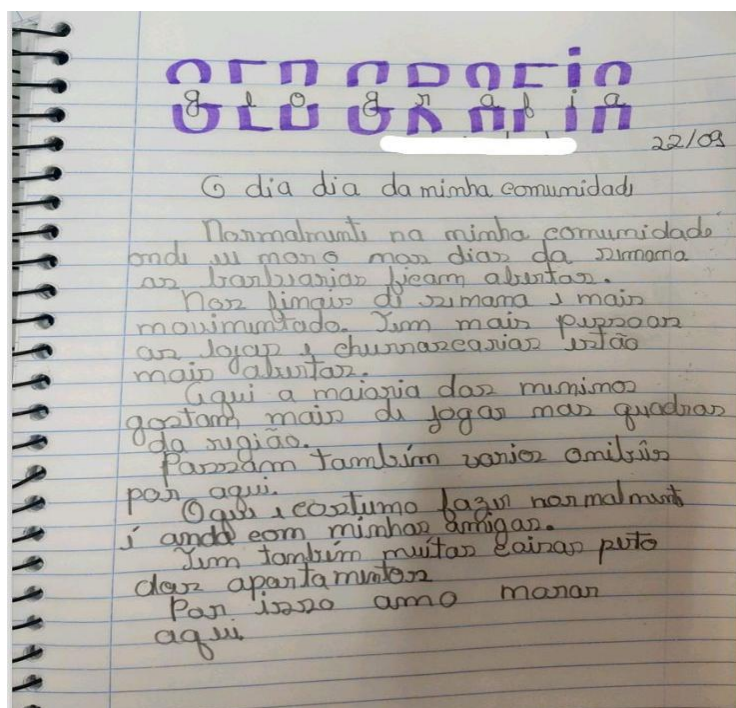


dessa produção textual era possibilitar uma reflexão crítica sobre o espaço em que vivem, permitindo que comparassem as semelhanças e diferenças entre suas vivências e o retrato apresentado na obra de Carolina Maria de Jesus (2014).

As reflexões e os diálogos em sala aprofundaram a compreensão sobre temáticas relacionadas ao racismo, preconceito, discriminação, desigualdade social e socioespacial, haja vista que Carolina de Jesus perpassa por acontecimentos que requerem uma análise pautada nessas definições. Essas análises colaboraram para que os(as) discentes pudessem perceber tais ações em seu dia a dia, além disso, os(as) mesmos(as) ao escreverem a atividade sobre a sua rotina, como observado na figura 3, retomaram alguns conceitos geográficos, como o de lugar, que, de acordo com Carlos (1996, p. 22):

É produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade [...]

Figura 3 - Escrita realizada pelo(a) estudante A



Fonte: Autoras (2023).



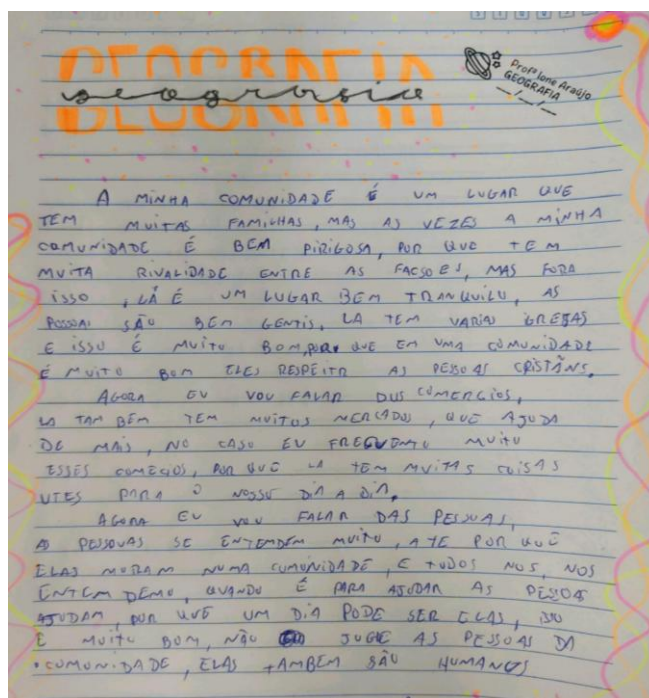
É evidentemente perceptível que o(a) estudante A, cujo nome foi preservado, em respeito à ética da pesquisa, aborda o conceito de lugar em seus escritos, ao mencionar os estabelecimentos e espaços presentes em seu entorno, expressando, por exemplo, o apreço por morar no Residencial em que vive.

Ou seja, ao escreverem sobre onde moram, os(as) estudantes puderam perceber o sentimento de pertencimento ao seu lugar e seu papel na sociedade. Além disso, o conhecimento do espaço em que estão inseridos (as) possibilita com que eles (as) consigam apropriar e ressignificar esse espaço vivido. Gamalho (2023, p. 46), destaca que:

O espaço é significado, tem impacto nas identidades e é praticado: percorrer espaços, fazer uso das ruas, praças, constituir territórios e territorialidades, produzir paisagens e constituir os sentidos do bairro de periferia e do espaço metropolitano.

Também se percebe, no escrito do(a) estudante B, representado na Figura 4, que, além da descrição da paisagem observada, incluindo os comércios locais, são evidenciadas as tensionalidades do espaço, ao abordar a rivalidade entre facções presentes na região.

Figura 4 - Escrita realizada pelo(a) estudante B



Fonte: Autoras (2023).



Nesse sentido, trazer a vivência do(a) estudante para a sala de aula torna-se essencial, pois permite o diálogo com a realidade presenciada, reconhecendo as desigualdades, os direitos negados e as possibilidades de transformação social a partir do espaço que habita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade “Geoliterart” nos permitiu incluir a Lei nº. 11.645/2008 no ensino de Geografia, uma vez que investigamos, junto aos(as) estudantes, a base que estrutura o racismo no Brasil para compreendermos as dificuldades que permeiam o cotidiano da população negra até os dias atuais.

É imprescindível que as raízes do racismo sejam expostas para que haja o seu enfrentamento. Nesse sentido, a disciplina de Geografia pode viabilizar um ensino antirracista ao coadunar os conteúdos programáticos em uma perspectiva afrorreferenciada, em que a cultura, a história, as filosofias e os saberes da população negra e indígena, historicamente negados nos estabelecimentos de ensino da educação básica e superior do Brasil, passam a ser o centro de produção do conhecimento, num movimento contra-hegemônico.

Portanto, ao articular a linguagem literária com a análise do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, ao ensino de Geografia, foi possível estimular reflexões críticas acerca da realidade social dos estudantes, da desigualdade socioespacial existente no território brasileiro, conectando o conteúdo ao cotidiano dos(as) estudantes de forma significativa.

Em suma, a atividade “Geoliterart” possibilitou a aproximação do conteúdo de Geografia “Distribuição e crescimento populacional”, em que foram discutidas as diferenciações entre migração espontânea e migração forçada, com as problemáticas que atravessam o contexto socioespacial



dos(as) estudantes, além de interligar a literatura com a disciplina, fortalecendo o hábito da leitura e do pensar.

As vivências apresentadas nesse artigo contribuíram para enriquecer o repertório étnico-racial dos (as) estudantes da educação básica, bem como dos (as) extensionistas e de toda a comunidade escolar, já que ao terem contato com a pauta antirracista, e essa é incorporada no âmbito escolar, as identidades dos(as) estudantes e dos(as) professores (as) são fortalecidas e se reverberam para além dos muros da escola, de forma que há um reconhecimento dos seus direitos e do seu lugar no mundo, impulsionando para uma tomada de atitude que leva à transformação.

É imprescindível que o debate em torno da Educação para as relações étnico-raciais seja ampliado e que atividades como essa sejam implementadas em diversos componentes curriculares de forma interdisciplinar. Apesar dos percalços, os esforços para fazer valer a efetivação da educação antirracista são de suma importância para que construção de uma sociedade cada vez mais plural, através dos movimentos dos sujeitos que lutam pelo seu lugar de existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições geográficas:** manual do professor. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Realização: Apoio: para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: MEC, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo (SP): Hucitec, 1996.

CAVALCANTE, Tiago Vieira. Por uma geografia literária: De leituras do espaço e espaços de leitura. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 191-201, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/12100>. Acesso em: 3 jul. 2025



CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

GAMALHO, Nola Patrícia. Juventudes e as periferias. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (Org). **Geografias das Juventudes**. Porto Alegre, RS: GEPUVE, 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: Sesi/SP Editora, 2016.

KAERCHER, Nestor André; BOHRER, Marcos. De pouca serventia, mesmo assim de alguma valia, eis a geografia: beleza, perguntação e imaginação In: SANTOS, Leonardo Pinto dos; Costella, Roselane Zordan (Org.). **As perguntas de professores de geografia nos corredores da vida**: algumas respostas de quem já se perguntou. Curitiba: CRV, p. 99-119, 2021.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, vol. 17, n. 48, 2021.

SILVA, Eduarda Moreno da. Diáspora africana: Memória, Arte, Resistência e o seu lugar na Geografia. **Boletim Campineiro de Geografia**, v.10, n.1, 2020.

SOARES. Hermerson Gustavo dos Santos. **Ensino de Geografia e as relações étnicoraciais**: Práticas Geográficas antirracistas na Escola Municipal de Tempo Parcial Prof. Norberto Nogueira Alves (Fortaleza, Ceará). 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2025.

Residencial Cidade Jardim II é inaugurado no José Walter e beneficia cerca de 8 mil cearenses. Fortaleza, 29 de jun. de 2018. Disponível em: <<https://www.cidades.ce.gov.br/2018/06/29/residencial-cidade-jardim-ii-e-inaugurado-no-jose-walter-e-beneficia-cerca-de-8-mil-cearenses/>>. Acesso em 29 de out. de 2025.



“Na praia de Jacaúna mora um povo que é do mar”: Diálogos da
Educação Geográfica na Escola de Tempo Integral
Tia Alzira, em Aquiraz/CE

Kayro Rocha Galdino

Secretaria de Educação de Aquiraz
kayrorocha@outlook.com.br

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Universidade Estadual do Ceará
tereza.vasconcelos@uece.br

RESUMO

A Escola de Tempo Integral Tia Alzira está localizada na Praia do Iguape, município de Aquiraz, Região Metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará. A escola homenageia uma importante liderança do território. A instituição possui a quantidade de 150 estudantes atendendo as séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. A escola está localizada em uma comunidade tradicional dos povos do mar, marcada pela presença de vila de pescadores (as) e marisqueiras. Apesar das problemáticas em torno da profissão de pescador e rendeira, a comunidade procura ainda manter viva os hábitos da pesca e da renda. O presente trabalho possui como objetivo compreender as contribuições e possibilidades da Educação Geográfica aos estudantes do 6º ano da ETI Tia Alzira. O trabalho é resultado de experiência docente realizada no início do ano letivo de 2025. Inicialmente realizamos o levantamento bibliográfico em torno dos conceitos e temas tais como: Praia do Iguape, Escola Tia Alzira e ensino de Geografia. Utilizaremos Cardoso (2002) e Carneiro (2020) para a contextualização sociocultural da Praia do Iguape. Abordaremos Callai (2012), Cavalcanti (2002) e Kaercher (2004) para a discussão da Educação Geográfica. Importante salientar que utilizaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP) para a contextualização histórica da Escola de Tempo Integral Tia Alzira. Em seguida, realizamos a oficina “meu percurso” com os (as) estudantes do 6º ano, como proposta de prática pedagógica conciliada a Educação Geográfica.

Palavras-chave: Praia do Iguape; Escola Tia Alzira; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The Tia Alzira Full-Time School is located in Praia do Iguape, municipality of Aquiraz, Metropolitan Region of Fortaleza, in the state of Ceará. The school honors an important leader of the territory. The institution has 150 students attending grades 6 through 9 of Elementary School II. The school is located in a traditional community of seafaring peoples, marked by the presence of a fishing village and shellfish gatherers. Despite the problems surrounding the professions of fishermen and lacemakers, the community still seeks to keep the habits of fishing and lacemaking alive. This work aims to understand the contributions and possibilities of Geographic Education for 6th-grade students at the Tia Alzira Full-Time School. The work is the result of a teaching experience carried out at the beginning of the

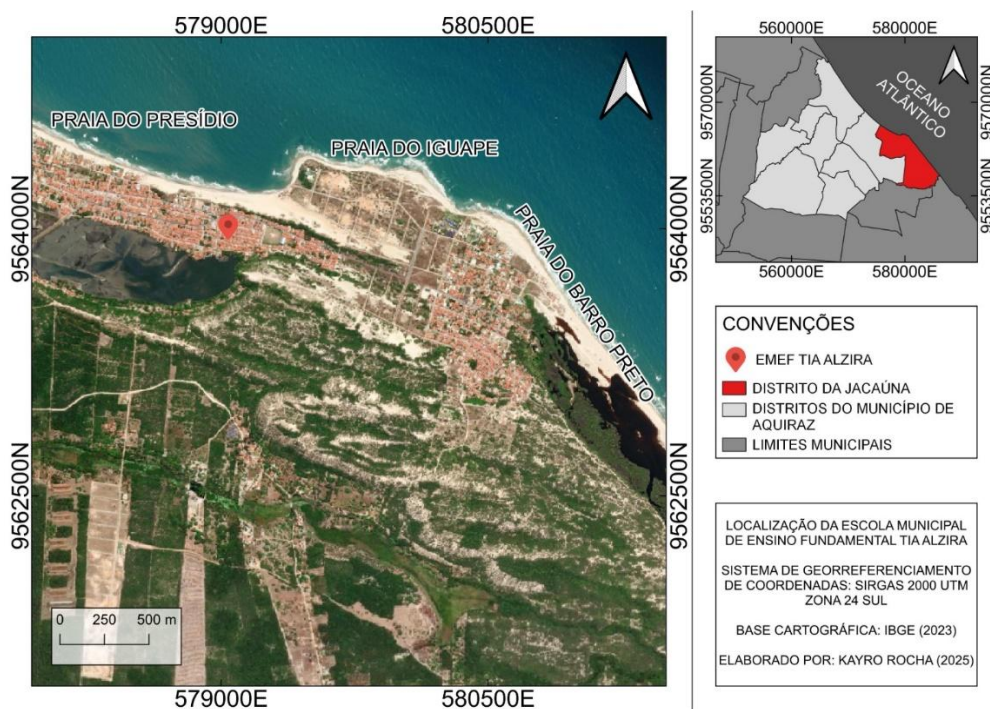
2025 school year. Initially, we conducted a bibliographic survey around concepts and themes such as: Praia do Iguape, Tia Alzira School, and Geography teaching. We will use Cardoso (2002) and Carneiro (2020) for the sociocultural contextualization of Praia do Iguape. We will address Callai (2012), Cavalcanti (2002), and Kaercher (2004) for the discussion of Geographic Education. It is important to highlight that we will use the Political Pedagogical Project (PPP) for the historical contextualization of the Tia Alzira Full-Time School. Following this, we will conduct the workshop "My Journey" with the 6th-grade students as a proposed pedagogical practice aligned with Geographic Education.

Keywords: Praia do Iguape; Tia Alzira School; Geography Teaching.

INTRODUÇÃO

A Escola de Tempo Integral Tia Alzira localizada na Praia do Iguape, município de Aquiraz, Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) marca a história da comunidade através de uma Educação contextualizada com a história do lugar. A escola homenageia uma importante liderança do distrito de Jacaúna, Alzira Batista da Rocha, que teve um papel importante na organização social e política da comunidade, enquanto importante agente social.

Figura 1 – Localização da EMEF Tia Alzira



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), apoiado na base cartográfica do IBGE (2023).



A escola está localizada em uma comunidade marcada pela forte presença de pescadores (as) e marisqueiras. A praia do Iguape, à 47 km de Fortaleza, é uma das praias mais conhecidas do estado cearense e está inserida no distrito de Jacaúna, que abriga também outros 5 bairros. A praia do Iguape fica ao lado de outras praias de destaque da região: a praia do Presidio e a praia do Barro Preto.

A comunidade do Iguape é marcada por um território praiano que contempla uma vasta área de matas, rios, lagos e mangues. A praia é ocupada por povos tradicionais do mar: marisqueiras, pescadores e rendeiras, evidenciando a identidade cultural atrelada a originalidade nos modos tradicionais do cotidiano.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população do distrito se aproximava dos 7 mil habitantes. Os dados referentes ao último censo não foram divulgados. Com isso, estimamos uma população já entorno dos 10 mil habitantes.

A Escola de Tempo Integral Tia Alzira atende no ano letivo de 2025, 150 estudantes oriundos de diversas comunidades do distrito de Jacaúna. A escola oferece os anos finais do Ensino Fundamental através das turmas do 6º ao 9º ano.

Boa parte desses (as) são nativos da comunidade e filhos (as) ou netos (as) de pescadores, marisqueiras e rendeiras, caracterizando o perfil social e cultural do território que mantém ainda os seus modos tradicionais de vida.

Os (as) estudantes ainda carregam consigo traços da identidade cultural e territorial da comunidade, mesmo com as dificuldades apresentadas na continuidade das gerações e na preservação da memória histórica da comunidade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho possui como objetivo compreender as contribuições e possibilidades da Educação Geográfica aos estudantes do 6º ano da ETI Tia Alzira.



A Educação Geográfica possibilita a relação dos conhecimentos vividos pelos (as) estudantes com os conhecimentos presentes nos livros didáticos. São interações e trocas simultâneas que fortalecem o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho é resultado de experiência docente realizada no início do ano letivo de 2025, entre os meses de março e abril, com 40 (quarenta) estudantes do 6º ano. Inicialmente, realizamos o levantamento bibliográfico em torno dos temas, tais como: Praia do Iguape, Escola Tia Alzira e Educação Geográfica.

Nos apoiamos em Cardoso (2002) e Carneiro (2020) para a contextualização sociocultural da Praia do Iguape. Abordamos Callai (2012), Cavalcanti (2002) e Kaercher (2004) para a discussão da Educação Geográfica. Importante salientar que utilizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) para a contextualização histórica da Escola de Tempo Integral Tia Alzira.

Em seguida, realizamos a oficina “meu percurso” com os (as) estudantes do 6º ano, como proposta de prática pedagógica conciliada a Educação Geográfica. Os (as) estudantes deveriam representar a trajetória de casa para a escola, identificando elementos do território. Nas representações apresentadas identificamos a presença das vegetações marcadas pelos manguezais, rios e lagos. Através da atividade proposta, os (as) estudantes puderam representar os conhecimentos adquiridos com a relação ao território, e expressar os afetos e pertencimentos.

Praia do Iguape: breve contextualização

A Praia do Iguape (Figura 2), está localizada no distrito de Jacaúna, inserida no município de Aquiraz. A comunidade é marcada pela vila de pescadores e por ser um dos polos celeiros da produção de renda de bilro no estado do Ceará. Além disso, as marisqueiras são importantes figuras simbólicas e culturais do distrito.

Figura 2 – Porto das Jangadas, praia do Iguape/CE



Fonte: Kayro Rocha (2025)

O início da ocupação da praia do Iguape se deu por volta dos anos de 1900 com a exploração da natureza. A praia era marcada por extensos campos de dunas, lagoas e manguezais. Carneiro (2002) aponta que:

O início da intensificação da ocupação do distrito de Iguape se deu nas décadas de 1930 e 1940, com a chegada das primeiras famílias ao local, as casas eram de palha e não possuíam rede elétrica, os moradores dependiam dos recursos naturais para sua sobrevivência, viviam da pesca e do extrativismo vegetal. Nas décadas seguintes, as famílias vindas de Fortaleza começaram a ocupar o local construindo suas segundas residências.

Pesquisadores relatam que a comunidade era repleta de coqueiros e das lagoas que banhavam a comunidade no encontro do mar com o rio. As evidências retratam um território que foi sendo ocupado a partir das relações sociais que iam se estabelecendo com o passar dos anos.

Por volta dos anos de 1970 o processo de ocupação na Praia do Iguape tornou-se mais forte se intensificando especificamente na faixa praial e na póspraia. Nessa perspectiva, neste período iniciou a valorização do lugar, visto que as famílias fortalezenses estavam em busca de lazer e descanso e se direcionavam para o litoral do distrito de Jacaúna para construir suas casas de veraneio.



Carneiro (2020, p.16) comenta a respeito da caracterização físico-natural da Praia do Iguape e a sua contextualização:

A praia do Iguape possui um imenso campo de dunas fixas com densa vegetação, um lagamar com presença de manguezais e uma faixa de praia. Está situada na enseada formada pelas dunas da ponta do Iguape cobertas por vegetação, onde podemos encontrar ressurgências de água doce. Famosa por sua importância histórica, devido ao fato de ter sido centro da discussão política e administrativa acerca da instalação da primeira vila no Cear

Devido à valorização imobiliária e ocupação indevida do espaço por agentes marcados pela lógica de exploração, a dinâmica socioambiental foi alterada diante da especulação que começou a ser territorializada na Praia do Iguape. A população originária que se apropriava do lugar utilizava como atividades primárias desde a pesca, como o extrativismo vegetal.

Com a chegada de pessoas visitantes e turistas, a relação com a natureza começou a ser alterada e a faixa praial começou a ser ocupada por residências de veranistas. A comunidade se deslocava para outras áreas e, assim, reordenava a organização territorial da Praia do Iguape.

O aumento da população ocasionou impactos no meio ambiente de forma sequencial, visto a constante chegada de turistas e visitantes. As ações antrópicas foram responsáveis pelas mudanças na paisagem e nas primeiras ofensivas de destruição do ambiente nativo.

Dentre as ações, destacaram-se o desmatamento da mata, dentre estas, os intensos manguezais que cortavam a comunidade, o aterramento de lagoas, poluição dos rios e mananciais. Isso provocou impactos na biodiversidade e no desequilíbrio dos ecossistemas.

Ao longo do tempo, a comunidade foi sendo marcada pela chegada de novos (as) moradores (as) e pela intensa exploração da natureza. Atualmente, a praia do Iguape abriga em torno de aproximadamente 4 mil moradores conforme o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Praia do Iguape é vista hoje como importante celeiro turístico do município de Aquiraz. A comunidade possui 01 (uma) Unidade Básica de

Saúde, 01 (uma) escola estadual, 01 (um) cartório, praças e a Escola de Tempo Integral Tia Alzira, um dos lugares mais significativos e afetivos da comunidade.

Escola de Tempo Integral Tia Alzira: pertencimento com a comunidade

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tia Alzira está localizada no distrito de Jacaúna, especificamente na Praia do Iguape, município de Aquiraz, Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). A escola é um marco significativo para a comunidade, pois além do espaço escolar, recebe atividades de cunho social, cultural e esportivo.

Conforme dados do censo escolar, 75% dos (as) estudantes são filhos direto ou indireto de pescadores (as) artesanais e rendeiras, ficando os 25% em famílias com diversas qualificações trabalhistas. A maioria dos (as) estudantes possuem faixa etária entre 10 a 16 anos de idade, são oriundos de várias comunidades do distrito de Jacaúna, resultando na diversidade sociocultural dos educandos.

Figura 3 - Fachada da Escola Tia Alzira



Fonte: Prefeitura de Aquiraz (2024)



A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tia Alzira recebeu este nome em homenagem a uma grande mulher a Sra. Alzira Batista da Rocha, já falecida que trabalhou para o desenvolvimento da comunidade de Iguape, sempre buscando meios para ajudar as famílias da comunidade, motivo que fez ficar conhecida como Tia Alzira.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tia Alzira foi inaugurada em 1990, começando a funcionar em 02 (dois) turnos, com apenas 02 (duas) salas de aula. No princípio, não havia diretora, assim quem ministrava as aulas e direcionava a unidade escolar era a professora Celi Ferreira de Sousa, oriunda da própria comunidade. Em 2002, com a chegada de novos (as) estudantes o espaço se tornou pequeno e não comportava a quantidade de crianças que procurava a escola. No dia 11 de março de 2002, a escola passou a funcionar em uma casa maior, cedida pela Secretaria de Saúde.

Em 2005, foi inaugurada a nova sede da escola, com novos equipamentos de acordo com padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação, essa “nova” escola veio atender os anseios da comunidade. A escola, a partir daí, veio desempenhando um papel social e educativo importante para o território, onde está a Praia do Iguape (PPP, 2025).

No ano de 2024, a escola passou por mudanças e passou a funcionar de forma integral, passando a atender somente os anos finais do Ensino Fundamental. Atualmente, no ano de 2025, a escola atende 150 estudantes distribuídos entre o 6º e 9º ano.

Na escola a maior parte dos funcionários são nativos do distrito de Jacaúna, sendo apenas 4 (quatro) funcionários de outros municípios. Na distribuição do quadro de funcionários observamos 7 (sete) professores que se distribuem nos componentes curriculares.

A escola possui uma importância para a comunidade que vai além do campo educacional, pois o espaço abriga importantes projetos sociais da comunidade, desde aulas de futebol, vôlei e basquete, à cursos oferecidos por associações locais.



A Geografia presente e construída a partir do cotidiano dos (as) estudantes

A realidade de cada estudante, trajetórias, idas e vindas estão como importantes aliadas na formação do conhecimento geográfico e de como ele se relaciona com os (as) estudantes. Na Praia do Iguape, as paisagens retratam o cotidiano dos povos do mar através de um território ocupado por pescadores, marisqueiras e rendeiras.

Ao adentrarem a escola, os (as) estudantes territorializam suas trajetórias de vida e seus afetos. São criadas assim, relações com o ensino de Geografia que possibilitam um ensino significativo e que compreende o (a) estudante e o (a) professor (a) como importantes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão do espaço geográfico por Callai (2012, p.8):

A capacidade de raciocínio está também articulada com a capacidade de generalizar e, por isso que consideramos que o espaço do cotidiano possui um valor didático relevante como objeto de aprendizagem e, conseqüentemente a escala espacial e temporal

A Geografia apresenta dentre as suas possibilidades a compreensão do real, na perspectiva de entendimento dos lugares e do espaço vivido pelos (as) estudantes. As relações sociais construídas junto aos processos históricos e os meios físicos representam as intensas interações entre os sujeitos e o espaço. Nisto, podemos compreender o papel que o ensino de Geografia pode desempenhar junto ao processo de ensino e aprendizagem dos (as) estudantes.

Segundo Callai (2003, p. 26) “estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o espaço onde se vive”, espaço este que é edificado, vivido e ocupado pelas pessoas que realizam e materializam suas ações, afetos e movimentos.

Na Escola Tia Alzira, os (as) estudantes do 6º ano puderam realizar uma prática na aula de Geografia com o objetivo de compreender o



entendimento do espaço geográfico por parte dos (as) estudantes. A atividade foi realizada durante o início do ano letivo de 2025 com 40 (quarenta) do 6º ano, visando o fortalecimento da alfabetização geográfica dos (as) estudantes.

O início do ano letivo, conduzimos os conceitos bases da geografia relacionada ao entendimento do conceito de espaço geográfico e paisagem seguindo o livro didático. Usamos os conhecimentos já presente em cada estudante para relacionar com a teoria presentes no componente curricular.

Nessa perspectiva do relacionar o conhecimento do cotidiano, compreendemos que durante a infância, é o lugar que define "...a identidade, os costumes, os comportamentos, as regras, as relações socioespaciais, que são vividas de modo subjetivo e individual..." (Godoi, 2019, p. 128).

Com isso, torna-se importante as práticas realizadas conciliadas a formação e construção da identidade do (a) estudante com o lugar que estes estão inseridos realizando as suas relações sociais e se conectado com outras interações locais e globais.

A Geografia, enquanto componente curricular pode nos ajudar na compreensão de que a sociedade é transformada constantemente pelos sujeitos e que há uma constante interação entre o espaço natural e a sociedade. Conforme Cavalcanti (2012, p. 143), o entendimento do conceito de lugar na Geografia é essencial "para que os alunos possam fazer um elo entre o que acontece no lugar em que vivem, na sua vida, no seu cotidiano, e o que acontece em outros lugares do mundo".

Na atividade proposta, os (as) estudantes deveriam representar o cotidiano deles (as) e a compreensão do espaço geográfico, a partir da visão de cada estudante. Nos resultados foi possível compreender um pouco melhor acerca da relação dos (as) estudantes com a comunidade.

Na imagem abaixo (Figura 4), observamos a expressividade do detalhamento das representações criadas pelos (as) estudantes. O (a) estudante pode destacar a sua rotina de ida e vinda para a escola,

elencando os pontos de referência e os elementos que ficam marcado no cotidiano e na sua espacialização.

Figura 4 – Representação do estudante A.M do 6º ano



Fonte: Elaborado pelo estudante A.M (2025)

Diante disso, apresentamos o lugar enquanto espaço de vivência e das relações materializadas a partir do dia a dia. Com isso, Callai (2012, p.15) comenta:

O propósito do ensino de geografia é começarmos desde a educação infantil e anos iniciais motivar o olhar das crianças para os lugares de vivência dela e relacionar com outros para que elas possam comparar e relacionar características semelhantes ou diferentes em várias escalas de análises (local, regional, global). Além da noção espacial – vivido, concebido e percebido – se faz necessário destacar a relevância da noção de tempo que está relacionada com as experiências das crianças vivenciadas e as abstratas, formadas a partir das representações mentais e das observações diárias.

As observações realizadas pelos (as) estudantes no dia a dia possibilita um fortalecimento do conhecimento que estes (as) trazem consigo, a partir de suas “bagagens culturais”, afinal consideramos o conhecimento externo a sala de aula, importante aliado no processo de alfabetização geográfica.

Ao identificar as paisagens e os lugares, o (a) estudante consegue demonstrar a sua noção espacial e a relação da prática e teoria inserida na

sala de aula. É perceber o seu entorno e realizar a sua leitura de mundo. Na imagem a seguir (Figura 5), a estudante expressou a presença de dunas e lagoas ao seguir seu caminho em direção a escola.

Figura 5 – Representação da estudante E.B do 6º ano



Fonte: Elaborado pela estudante E.B (2025)

Associando os conceitos da Geografia, dentre eles espaço geográfico, paisagem e lugar, o (a) estudante pode desenvolver o seu raciocínio geográfico e a sua espacialidade. Através disso, Cavalcanti (2006, p. 35) destaca: “O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato, requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos”.

As práticas utilizadas em sala de aula junto ao ensino de Geografia podem direcionar caminhos e possibilidades para uma compreensão crítica da realidade dos (as) estudantes, onde podem identificar problemas sociais e desigualdades. O cotidiano dos (as) estudantes e as suas relações sociais estabelecidas e vividas na comunidade formam a sua relação de pertencimento com o lugar.

A observação da realidade e o constante espaço vivido, com isso, pode “ser compreendido como o espaço da vida, construído e representado pelos atores sociais que circulam nesse espaço” (Gomes, 2014, p. 319).

Em outra representação (Figura 6), a estudante trouxe elementos da sua vivência na sua comunidade, demonstrando a sua espacialidade e

identificando os lugares que alcança ao olhar a paisagem a partir da sua saída de casa para a escola. Na representação encontramos os traços da vida cotidiana simbolizada pela estrada, campo onde a criança brinca, a natureza identificada pela praia, vegetação e lagoas, além do percurso que a estudante realiza com o transporte escolar, responsável pelo deslocamento de sua casa até a escola.

Figura 6 – Representação da estudante A.C do 6º ano



Fonte: Elaborada pela estudante A.C (2025)

A partir das práticas estabelecidas identificadas como mapas mentais, o (a) estudante conseguiu representar o seu cotidiano através de lugares, paisagens e traços simbólicos presentes na sua travessia e na construção da sua identidade com o lugar. O autor Nogueira (2006, p.129) destaca: “Os mapas mentais são representações construídas inicialmente tomando por base a percepção dos lugares vividos, experienciados, portanto partem de uma dada realidade.

Compreendemos que a metodologia utilizada em sala de aula, permite ao (a) estudante expressar a sua noção de espaço, bem como o seu conhecimento geográfico advindo das suas relações sociais e culturais presentes na comunidade.



Portanto, consideramos que os (as) estudantes constantemente devem construir, pensar, ordenar, e reorganizam os seus saberes, ou seja, é um processo contínuo que envolve o protagonismo dos (as) estudantes e do professor. São ações que se complementam na sala de aula e perduram para as noções do espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos perceber a relação dos (as) estudantes a partir de suas vivências na comunidade e trazidas como conhecimento para a escola. O ensino de Geografia deve considerar o contexto sociocultural, a realidade e as vivências dos (as) estudantes para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, inseridos em uma comunidade de povos tradicionais, os (as) estudantes, em sua maioria como netos e netas de pescadores, marisqueiras e rendeiras representam o mar, lagoa, mangues, matas como elementos presentes em suas mais diversas realidades. Ao traçar esses elementos o conhecimento dos (as) estudantes é evidenciado junto a suas subjetividades. As relações sociais são consideradas e firmam um diálogo constante com o ensino de Geografia.

Consideramos que a compreensão geográfica que o (a) estudante consegue realizar, identifica a sua espacialização e as marcas que o território constrói neste e vice-versa, sendo fundamental para a formação cidadã e para uma Educação emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo ler o mundo:** a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio. (Org.) **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 3ª Edição, 2003.



CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CARNEIRO, Tatiane Rodrigues. **O turismo e as transformações socioambientais no litoral do Iguape-Aquiraz-CE.** 2010. 182 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Fortaleza-CE, 2010.

GODOI, Maria do Carmo. **A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar.** Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. Goiânia, 2019.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente:** a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. São Paulo: Dep. de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004. (Tese de Doutorado, 363p.)

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Mapa mental:** Recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). Geografia em Perspectiva. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 125 – 131



INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE DO PARECER 50/2023 CNE A PARTIR DA REGIÃO
INTERMEDIÁRIA DE ARAGUAÍNA

Lia Paula Monteiro Carneiro

Universidade Federal do Norte do Tocantins
lia.carneiro@ufnt.edu.br

Antônia Márcia Duarte Queiroz

Universidade Federal do Norte do Tocantins
antonia.queiroz@ufnt.edu.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir sobre as Políticas públicas voltadas à Educação inclusiva, a partir do parecer 50/2023 CNE, com foco nas formações de professores realizadas por intermédio do Programa de Extensão Visibilidade e Melhores Práticas para a Formação na Educação Inclusiva-VPEI, da Universidade Federal do Norte do Tocantins. O programa objetiva oferecer a comunidade escolar e docentes instrumentos necessários para oportunizar a inclusão dos alunos, independente de qual for a necessidade do aluno, divulgando boas práticas, incentivando assim a implementação de políticas inclusivas. Pode-se citar entre as melhores práticas e visibilidade, fatores essenciais, como o conhecimento das necessidades individuais de cada aluno, a garantia da acessibilidade, a promoção da formação e capacitação, a criação de PDI (Planos de Desenvolvimento Individual) ou PEI (Plano Educacional Individual), adaptando o ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, priorizando material pedagógico adaptado, promovendo a sensibilização para a diversidade e o respeito à toda comunidade escolar, contando com a participação e engajamento de toda a família no processo educacional. A metodologia se aproxima ao relato de experiência e discute sobre as políticas públicas voltadas à Educação inclusiva, o Parecer 50/2023 a partir da cidade de Araguaína, no estado do Tocantins. A abordagem teórica traz o recorte regional, fundamentado através de pesquisas bibliográficas, dados e novas legislações para introdução de políticas públicas direcionadas à evolução da inclusão dentro das instituições de ensino superior e da educação básica. Por outro lado, entender os caminhos para a inclusão educacional articuladas as nuances regionais, no sentido de entender esse processo, nas formações de professores realizadas pelo Programa VPEI, com professores da rede estadual e municipal de Araguaína. Assim, intencional subsídios teóricos e práticos para introdução de debates sobre políticas direcionadas à inclusão dentro das instituições de ensino no contexto regional. Portanto, suscitando o debate de forma incessante sobre a educação inclusiva na região Norte do Estado do Tocantins, impulsionando subsídios educacionais de forma articulada entre Estado, Município e instituições de Ensino, carregados de informações tangíveis e de intervenções, à frente de demandas consequentes da sociedade atual.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Práticas educacionais; Docência; Ensino.



ABSTRACT

The objective of this work is to discuss public policies aimed at inclusive education, based on CNE Opinion 50/2023, focusing on teacher training carried out through the Visibility and Best Practices for Training in Inclusive Education Extension Program (VPEI) at the Federal University of Northern Tocantins. The program aims to offer the school community and teachers the necessary tools to provide opportunities for the inclusion of students, regardless of the student's needs, disseminating good practices and thus encouraging the implementation of inclusive policies. Among the best practices and visibility, essential factors include knowledge of the individual needs of each student, guaranteeing accessibility, promoting training and capacity building, creating IDPs (Individual Development Plans) or IEPs (Individual Educational Plans), adapting teaching according to the specific needs of each student, prioritizing adapted teaching materials, promoting awareness of diversity and respect for the entire school community, and counting on the participation and engagement of the entire family in the educational process. The methodology is similar to an experience report and discusses public policies aimed at inclusive education, specifically Opinion 50/2023, focusing on the city of Araguaína, in the state of Tocantins. The theoretical approach presents a regional perspective, grounded in bibliographic research, data, and new legislation for the introduction of public policies directed towards the evolution of inclusion within higher education institutions and basic education. Furthermore, it seeks to understand the pathways to educational inclusion articulated with regional nuances, in order to understand this process in teacher training conducted by the VPEI Program with teachers from the state and municipal school systems of Araguaína. Thus, it aims to provide theoretical and practical support for introducing debates on policies directed at inclusion within educational institutions in the regional context. Therefore, it incessantly raises the debate about inclusive education in the northern region of the State of Tocantins, promoting educational subsidies in an articulated manner between the State, Municipality and educational institutions, full of tangible information and interventions, in the face of consequent demands of current society.

Keywords: Inclusive education; Educational practices; Teaching; Education.

INTRODUÇÃO

O tema "Inclusão e Políticas Públicas da Educação: Uma Análise do Parecer 50/2023 CNE a partir da região intermediária de Araguaína" remete a um estudo específico sobre as diretrizes do Parecer CNE/CP nº 50/2023, do Conselho Nacional de Educação, voltado para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aplicado à realidade de Araguaína.

Para ALBUQUERQUE (2021), o conceito de práticas pedagógicas inclusivas é bastante abrangente e há inúmeras definições, pois para que existam práticas pedagógicas inclusivas diversos outros fatores devem ser



considerados, tais como currículo, cotidiano escolar, desenvolvimento e metodologias adotadas em sala de aula, avaliações, gestão escolar, entre outros. Todo esse aporte visa atender as necessidades específicas dos estudantes em todas as etapas de ensino, promovendo o a permanência e o sucesso do processo educacional.

A análise da implementação do Parecer CNE/CP nº 50/2023 na Região Intermediária de Araguaína revela os desafios e as adaptações locais necessárias para a implementação de políticas educacionais inclusivas, em especial para alunos com transtorno do espectro autista (TEA).

Este documento nacional, visa padronizar os serviços educacionais para essa faixa etária, é interpretado e adaptado dentro de um contexto regional, influenciado por fatores como formação profissional, estrutura escolar e articulação entre diferentes setores.

Embora os resultados da análise específica para Araguaína não sejam detalhados nos trechos fornecidos, o Parecer 50/2023 é um documento que, após sua aprovação e reanálise em 2024, busca fornecer orientações para políticas educacionais inclusivas, mas também gerou debates e críticas sobre a participação social, a fragilização do direito à educação, o risco de capacitismo e a influência do modelo médico.

O Parecer CNE/CP nº 50/2023 objetiva fornecer diretrizes para a educação de alunos com TEA, visando a inclusão e o respeito às suas especificidades, com foco em práticas pedagógicas e políticas educacionais adequadas.

O parecer estabelece orientações para o atendimento educacional de estudantes com TEA, reforçando a perspectiva da educação inclusiva no ensino regular. Entre os pontos principais, estão:

- A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional mais especializado, que buscam personalizar o processo de ensino.



- A substituição do termo "profissionais de apoio" por "acompanhante especializado" que tem apenas funções de suporte em atividades básicas como alimentação e locomoção, desvinculadas das pedagógicas.
- A ênfase na formação continuada de professores e da equipe pedagógica para atuar com estudantes autistas.
- A necessidade de articulação intersetorial com a saúde e assistência social para um atendimento mais completo.

Em seu processo de elaboração, a versão original foi aprovada em 2023 e reanalisada em 2024, após a realização de audiências públicas para aprimorar o texto e garantir a participação de todos os envolvidos.

Contudo, há controvérsias, uma vez que o Parecer, foi objeto de críticas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que apontou riscos de fragilização do direito à educação, falta de participação social na elaboração e potencial para capacitismo e exclusão.

Na perspectiva da Análise em Araguaína, uma análise aprofundada do Parecer 50/2023 no contexto da região se propõe a avaliar como as diretrizes do CNE se aplicam na prática, considerando a realidade local.

Portanto, busca-se identificar se o Parecer oportuniza a inclusão efetiva, ou se reproduz práticas segregacionistas ou insuficientes na escola regular, além de verificar lacunas ou ambiguidades, ressaltando a importância da Análise Regional, compreendendo assim as nuances da política inclusiva e sua aplicação prática nas escolas da região é crucial para assegurar práticas mais eficazes.

Sendo assim, o estudo da região de Araguaína contribuiria para a reflexão sobre a remoção de barreiras que os estudantes com TEA enfrentam no dia a dia.

OBJETIVOS

Geral:

Analisar de modo mais aprofundado o parecer 50/2023 no contexto da região intermediária de Araguaína, avaliando como as diretrizes do CNE se aplicam na prática, tendo como ótica a realidade local.



Específicos:

- Identificar se o parecer oportuniza a inclusão verdadeira ou se reproduz práticas segregacionistas na escola regular;
- Compreender as nuances da política inclusiva e sua aplicação prática nas escolas da região é crucial para assegurar práticas mais eficazes.
- Contribuir com o estudo da região de Araguaína, para a reflexão sobre a remoção de barreiras que os estudantes com TEA enfrentam no dia a dia.

METODOLOGIA

Esse texto apresenta uma breve exploração bibliográfica, adotando uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender movimentos para a implementação do PEI no contexto regional. Sobretudo, a partir da percepção dos professores a Educação inclusiva a luz do Parecer 50/2023.

A pesquisa participante serviu para organizar e interpretar os discursos dos participantes, identificando categorias, padrões e significados relevantes para a compreensão.

Essa coleta de dados foi realizada na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes da cidade de Araguaína - Tocantins, por intermédio da organização de um curso de formação para professores, com o título, "EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TIC: Práticas formativas para conhecer e refletir nos espaços escolares", configurando uma amostra intencional, selecionada pelo critério da relevância para o objeto de estudo, onde foi apresentado questionário, mapeando algumas percepções importantes sobre as políticas públicas da Educação inclusiva e, avaliações acerca da temática.

As questões éticas que envolvem a pesquisa foram respeitadas, garantindo o anonimato dos participantes, o consentimento informado e o sigilo das informações, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS

O curso de formação "EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TIC: Práticas formativas para conhecer e refletir nos espaços escolares, teve o objetivo de conscientizar os profissionais da área da importância da elaboração de um PEI da maneira correta, onde os benefícios possam ser efetivos.

Na oportunidade, nós aplicamos um questionário através do Google documentos, com perguntas fechadas e abertas para coleta de dados sobre a inclusão, o trabalho relacionado, a construção e elaboração de um PEI e o conhecimento sobre o assunto em geral.

Figura 1 – Curso de Formação para Professores: O Parecer CNE/CP nº 50/2023 e suas diretrizes



Fonte: Os autores (2025).

Houve a participação do curso de formação, de professores, e desse total nós conseguimos receber respostas do questionário.

Esses dados foram importantes para captar vivências e experiências importantes e impressões, assim como estratégias utilizadas, obstáculos e desafios enfrentados, bem como possíveis soluções para uma implementação adequada.

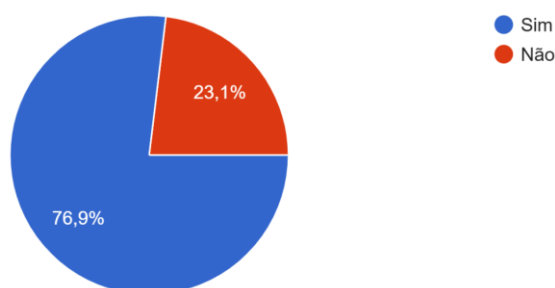
Em suas respostas os professores deixaram claro que a escola possui estudantes com deficiência e poucos desses estudantes possuem laudos médicos, mas a escola trabalha ainda, com uma lacuna no quesito a educação inclusiva cumprir o que se é proposto; uma educação de qualidade.

Dentre algumas respostas também selecionamos três, para discutir os gráficos nesse texto, elaborado com os resultados das análises:

Figura 1 - Políticas públicas nos espaços escolares

As políticas públicas da Educação inclusiva, estão sendo efetivadas na escola em que você trabalha?

26 respostas



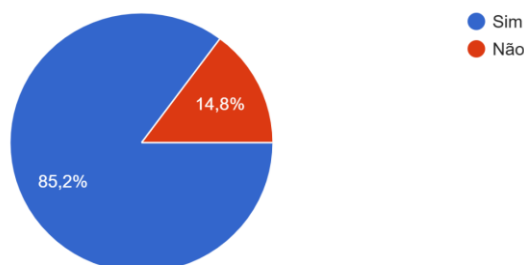
Fonte: Carlos. A, C.; Elaborado no Documentos Google (2025)

A figura 1 revela que o Parecer 50/2023 não faz parte da discussão sobre a elaboração de PEI no espaço escolar. Isso se mostra problemático pois ele fomenta uma maior segurança no direito à educação de pessoas com deficiência.

Figura 2 - Conhecimento dos professores sobre PEI

Você sabe o que é o Plano Educacional individualizado - PEI?

27 respostas

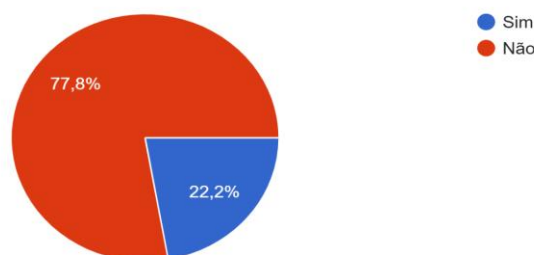


Fonte: Carlos. A, C.; Elaborado no Documentos Google (2025)

A figura 2 nos mostra que embora uma grande parte saiba o que é um Plano Educacional Individualizado, muitos não conseguem colocar em prática ou não sabem elaborar um.

Figura 3 - Percepção dos professores sobre a elaboração de PEI

você sabe como elaborar um PEI?
27 respostas



Fonte: Carlos. A, C.; Elaborado no Documentos Google (2025)

A figura 3 indica que a grande maioria, infelizmente não sabe como elaborar um PEI, nos mostrando a necessidade urgente de capacitação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de políticas públicas na região intermediária de Araguaína possui algumas particularidades, tais como;

- **Alguns recursos são limitados:** A capacidade de investimento em infraestrutura, tecnologia assistiva e formação de profissionais são mais restritas quando comparado com centros urbanos maiores.
- **Atuar na formação de profissionais:** Assegurar a formação adequada para professores e profissionais de apoio, seguindo as diretrizes do parecer, é desafiador, uma vez que o Ministério Público do Tocantins (MPTO) já oportunizou iniciativas, como colóquios, para capacitar profissionais e fortalecer a garantia dos direitos de pessoas com deficiência, o que demonstra a busca por melhorias.



- **Articulação intersetorial:** A coordenação entre as escolas, as secretarias de educação, a saúde e a assistência social é essencial, contudo, é dificultada pela distância e pela baixa oferta de serviços especializados em algumas áreas mais remotas da região intermediária.

A implementação de políticas públicas na região intermediária de Araguaína possui algumas particularidades, tais como; alguns recursos são limitados: A capacidade de investimento em infraestrutura, tecnologia assistiva e formação de profissionais são mais restritas quando comparado com centros urbanos maiores.

Atuar na formação de profissionais: Assegurar a formação adequada para professores e profissionais de apoio, seguindo as diretrizes do parecer, é desafiador, uma vez que o Ministério Público do Tocantins (MPTO) já oportunizou iniciativas, como colóquios, para capacitar profissionais e fortalecer a garantia dos direitos de pessoas com deficiência, o que demonstra a busca por melhorias.

Articulação intersetorial: A coordenação entre as escolas, as secretarias de educação, a saúde e a assistência social é essencial, contudo, é dificultada pela distância e pela baixa oferta de serviços especializados em algumas áreas mais remotas da região intermediária.

A implementação de políticas públicas na região intermediária de Araguaína possui algumas particularidades.

São muitos os desafios e perspectivas na implementação do parecer 50 em Araguaína, levantando questões específicas, como por exemplo a adequação do PEI: A criação e a efetividade dos Planos Educacionais Individualizados dependem de uma avaliação precisa das necessidades dos alunos, algo que exige profissionais capacitados e metodologias consistentes nas escolas da região. Papel do profissional de apoio: A distinção entre as funções pedagógicas e de apoio, como estabelecido pelo parecer, precisa ser bem compreendida e implementada para evitar sobrecarga ou inadequação no suporte aos estudantes autistas.



No quesito engajamento da comunidade, a participação ativa das famílias, um ponto enfatizado pelo parecer, é vital, e a colaboração entre escolas e a comunidade local, como demonstrado por iniciativas do MPTO, é um caminho para fortalecer o processo.

Por fim, a inclusão na educação na região intermediária de Araguaína é dinâmica, uma vez que agrega a realidade local com as diretrizes nacionais, havendo um esforço por parte das instituições para promover e efetivar a educação inclusiva, fato esse evidenciado pelo MPTO. Contudo, os desafios ainda coexistem com os esforços, ressaltando assim como as políticas públicas dependem de um movimento adaptado, coordenado e conjunto, apesar das particularidades geográficas locais e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ALBUQUERQUE, E. R. de. **Prática pedagógica inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência**. Revista Snee, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34319>>. Acesso em: 10/10/25.

BOSA, C.A. **As relações entre o autismo, comportamento social e função executiva**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001.

Brasil Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasil Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CILIATO, F.L.G; SARTORI, J. Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural. Revista Monografias Ambientais, v. 14, p. 65-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/20639/> . Acesso em: 20/10/2025.

DSM-5 American Psychiatric Association (APA). . **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 Porto Alegre: Artmed, 2014

FÁVERO, M.A.; SANTOS, M.A. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 18, n. 3, p. 358-369, 2005.



GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S.A, 2014.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. [4. ed.] Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. –Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LACERDA, Lucelmo. CNE 50/23. Disponível em:
<https://www.folhabv.com.br/opinioao/o-direito-de-estudar-tambem-vale-para-pessoas-com-autismo/> Acesso em 08/10/2025.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. M.books, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em 06/10/2025.

LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ministério da Educação.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **PARECER CNE 50/23**. Disponível em :
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254051-pcp057-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192 acesso em 08/10/2024 .

Lei nº 13.977. Disponível em: lei nº 13.977 de 08 de janeiro de 2020
Acesso em 20/10/2025

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar**. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:
<https://araguaina.to.gov.br/secretarias/secretaria-municipal-da-educacao>
Acesso em 09/10/2025

SILVA, Robson José de Moura. Et al. **Educação especial e inclusiva: Direcionando o aprendizado às possibilidades de expressão da criança autista**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 10, Vol. 11.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. São Paulo: Bookman, 2015.



ENSINO INCLUSIVO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM TEA: DESAFIOS E METODOLOGIAS

Brunno Guimarães Mendes

Universidade Federal do Maranhão
brunno.gm@discente.ufma.br

Luis Fernando Lopes Garros

Universidade Federal do Maranhão
luis.flg@discente.ufma.br

RESUMO

O presente estudo analisa o ensino inclusivo de Geografia na educação básica voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), discutindo os desafios enfrentados nesse processo de ensino e aprendizagem. Políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Política Nacional de Educação Especial (2020) e o Decreto nº 12.686/2025, destacam o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ferramenta fundamental na garantia da equidade educacional e no fortalecimento da inclusão escolar. Utilizando uma abordagem integrativa, combinou-se a revisão bibliográfica com a coleta de dados secundários e entrevistas. Foram aplicados questionários a professores de Geografia do município maranhense de Vitória do Mearim, além da análise de dados provenientes do INEP e do IMESC. Os resultados dos questionários evidenciaram uma realidade local em que a maioria dos docentes não possuía formação específica em Geografia nem capacitação aprofundada sobre o TEA, o que dificulta a aplicação de práticas específicas dessa área de ensino e de estratégias inclusivas para esses alunos. Também foi observada a ausência de suporte pedagógico adequado e de profissionais do AEE em muitas escolas, reforçando a necessidade de fortalecer políticas de formação e apoio à educação inclusiva. Conclui-se que, embora as matrículas na educação especial tenham crescido significativamente nos últimos anos, a efetivação da inclusão ainda depende do fortalecimento da formação docente, da ampliação do suporte pedagógico e da integração entre escola, família e equipe multidisciplinar, garantindo um ensino geográfico mais acessível, equitativo e humanizado.

Palavras-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Ensino Geográfico.

ABSTRACT

This study analyzes inclusive Geography teaching in basic education aimed at students with Autism Spectrum Disorder (TEA), discussing the challenges faced in this teaching and learning process. Public policies, such as the National Policy on Special Education from an Inclusive Education Perspective (2008), the National Policy on Special Education (2020), and Decree No. 12,686/2025, highlight the role of Specialized Educational Services (AEE) as a fundamental tool in guaranteeing educational equity and strengthening school inclusion. Using an integrative approach, a literature review was combined with the collection of secondary data and interviews. Questionnaires were applied to Geography



teachers in the municipality of Vitória do Mearim, Maranhão, in addition to the analysis of data from INEP and IMESC. The questionnaire results revealed a local reality where most teachers lacked specific training in Geography and in-depth training on ASD (Autism Spectrum Disorder), hindering the application of specific teaching practices in this area and inclusive strategies for these students. The absence of adequate pedagogical support and special education professionals in many schools was also observed, reinforcing the need to strengthen training and support policies for inclusive education. It is concluded that, although enrollment in special education has grown significantly in recent years, the effective implementation of inclusion still depends on strengthening teacher training, expanding pedagogical support, and integrating the school, family, and multidisciplinary team to ensure more accessible, equitable, and humanized geographical education.

Key words: Autism; Inclusive Education; Geographic Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão vai de encontro a não individualização de uma pessoa perante a sociedade, independente de suas características e seus défices, focando na união e na singularidade social. Esse conceito se expande para a educação inclusiva, que deve conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis, levando a equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (PNEEPEI, 2008).

No ensino brasileiro, a educação inclusiva é instaurada como política nacional por meio da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, e hoje é coordenada pela a Política de Educação Especial (PNEE) de 2020, sendo estipuladas pelo Ministério da Educação para assegurar os direitos comprometidos pela nação na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (MEC, [s.d]).

O ensino de pessoas com deficiências é a base da Educação Especial (E.E.), que tem como pilar o atendimento a todas as crianças em instituições de ensino comuns, em escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas comuns, considerando sempre o formato mais adequado para cada educando (PNEE, 2020).



Parte considerável de alunos da E.E. são as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é um transtorno do desenvolvimento neurológico, e, de acordo com a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2023), tem como características essenciais o comprometimento persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas e repetitivas.

Crianças com TEA apresentam déficits de acordo com seu nível de gravidade, com cada uma apresentando seus comportamentos e necessidades particulares. Ele é dividido em três níveis de gravidade e suporte, sendo o nível 3 o qual requer o máximo suporte substancial. Além disso, déficits comportamentais e intelectuais, comorbidades psiquiátricas são comuns nessas pessoas. Dentre elas, transtornos de ansiedade, TDAH e depressão são as mais comuns, intensificando o nível de cuidado com esse grupo.

Na aprendizagem desses estudantes, seus déficits em atividades como a interação com os alunos e professores, foco no conteúdo apresentado e sua capacidade em absorver o mesmo, revelam desafios a serem enfrentados pelos docentes para uma efetiva fixação.

Isso demonstra o grau de complexidade para o ensino dessas crianças, ao passo que suas particularidades geram exclusividade na elaboração de metodologias de ensino para cada uma. Para um único docente, independente do seu nível de formação, elaborar sozinho atividades coletivas, inclusivas e individuais que superem todos esses desafios é uma grande adversidade.

Para auxílio do docente na educação existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço pedagógico voltado a assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.

As diretrizes do AEE foram atualizadas a partir da revogação do Decreto nº 7.611/2011 e pela instituição do Decreto nº 12.686, de 20 de



outubro de 2025. Esse novo decreto reafirma sua oferta preferencial em escolas regulares e sua integração ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino, além de reforçar a inclusão escolar e a consolidação de práticas pedagógicas que garantam o direito à educação para todos os estudantes.

Seu objetivo é eliminar barreiras que dificultam a participação plena desses alunos no ambiente escolar, por meio da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. O AEE é ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, sua importância reside na facilitação da inclusão educacional, no fortalecimento da autonomia e no reconhecimento das particularidades de cada estudante, contribuindo para uma educação de qualidade para todos.

À vista disso, a Geografia é uma disciplina fundamental para a vida de todas as pessoas, oferecendo habilidades e noções exigidas em diversas atividades apresentadas no dia a dia. Para uma inclusão total de pessoas com TEA, o ensino da Geografia deve ser bem executado, visto sua importância na elaboração do conceito de espaço, compreensão do lugar e entendimento das características do mundo em que vivemos e suas relações com o homem.

Porém, com o aumento expressivo e boa porcentagem de alunos na E.E., tem-se a necessidade de uma busca intensificada pela construção de saberes inclusivos, conseguindo assim, encontrar caminhos que facilitem o ensino da Geografia e tornem mais lúcido esse processo educacional.

Dessa maneira, o objetivo do trabalho é analisar os principais projetos de lei voltados às pessoas com TEA, compreender a realidade local maranhense, além de apresentar um panorama nacional, bem como as adversidades e possibilidades de um ensino geográfico inclusivo para esses alunos, buscando promover sua autonomia e sucesso educacional.



METODOLOGIA

O presente estudo considerou uma abordagem mista, combinando pesquisa bibliográfica e coleta de dados primários e secundários. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica nas plataformas *Google Scholar* e *Periódicos CAPES* para embasar teoricamente a pesquisa, selecionando artigos e livros relevantes para a contextualização do tema, sem restrição temporal, a fim de garantir uma análise abrangente das diferentes perspectivas sobre o assunto.

Para a coleta de dados primários, foram realizadas entrevistas estruturadas por meio de um formulário online no *Google Forms*, direcionado a professores da rede pública e particular. A escolha dessa ferramenta justifica-se pela sua praticidade, agilidade e capacidade de armazenar respostas automaticamente, facilitando a análise posterior.

Além disso, o formato digital permitiu maior participação dos entrevistados, otimizando o tempo de coleta. Dados secundários foram obtidos por meio de bases públicas, como o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e o IMESC (Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos), garantindo confiabilidade às informações quantitativas.

Para organização e análise, os dados foram tabulados no *Google Sheets*, permitindo a criação de tabelas dinâmicas e gráficos. Por fim, a elaboração de mapa temático foi realizada no *ArcMap*, auxiliando na visualização espacial dos resultados.

RESULTADOS

Os dados coletados por meio do questionário aplicado a professores que lecionam Geografia revelaram aspectos sobre o ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando desafios, práticas pedagógicas e a necessidade de suporte especializado. As entrevistas foram realizadas com docentes do município maranhense Vitória do Mearim, o que



permitiu uma compreensão detalhada das condições atuais e das estratégias empregadas pelos educadores naquela realidade.

No ambiente das entrevistas, quanto à formação dos professores, a maioria declarou não possuir formação específica em Geografia, assumindo a disciplina por necessidade da escola. Apenas 14,3% eram licenciados na área, enquanto outros 14,3% lecionavam Geografia com formação em outra área. Essa falta de formação específica pode impactar diretamente a qualidade do ensino, especialmente quando se trata de adaptar conteúdos para alunos com TEA, que demandam abordagens diferenciadas.

No que se refere ao perfil dos alunos com TEA, a maioria dos professores (71,4%) relatou ter entre 2 a 3 alunos com esse diagnóstico em suas turmas, com idades variando entre 6 a 14 anos. O comportamento desses alunos foi descrito de formas diferentes: alguns apresentavam dificuldades de interação e foco, enquanto outros demonstravam mais adaptação ao ambiente escolar. A participação ativa nas atividades foi considerada "parcial" por 57,1% dos professores, indicando que, embora haja envolvimento, ainda existem barreiras a serem superadas para uma inclusão plena.

Sobre as adaptações pedagógicas, 57,1% dos professores afirmaram planejar atividades específicas para alunos com TEA, enquanto 28,6% fazem apenas "às vezes". As estratégias mencionadas incluíram atividades lúdicas, como músicas e apresentações, além de recursos visuais, como frases em tiras de papel cartão. No entanto, 14,3% dos professores não realizam nenhuma adaptação, alguns consideram que "não há necessidade" enquanto outros utilizam apenas o material pedagógico tradicional, como o livro didático. Essa disparidade sugere uma lacuna no sistema de práticas inclusivas, que pode estar relacionada à falta de formação ou de recursos adequados.

Quanto à capacitação profissional, 71,4% dos professores já realizaram algum curso sobre inclusão, sendo a maioria (57,1%) de caráter geral, e apenas 14,3% específico sobre TEA. Apesar disso, 57,1% dos



entrevistados percebem diferenças significativas no processo de aprendizagem dos alunos com TEA em relação aos demais, enquanto 28,6% observam essa diferença apenas "às vezes". Esses dados reforçam a necessidade de formações mais especializadas, que abordem as particularidades do TEA de maneira aprofundada.

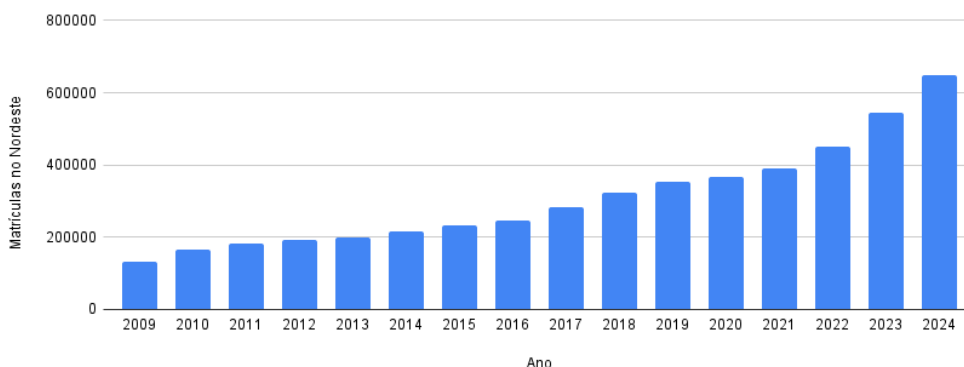
A área da Geografia que apresentou mais dificuldade para os alunos com TEA foi a Geomorfologia (relevo e suas transformações), seguida por Cartografia (coordenadas geográficas) e Localização Regional. Esses conteúdos, por serem mais abstratos, podem demandar estratégias de ensino mais criativas e concretas para facilitar a compreensão.

No entanto, 42,9% dos professores não identificaram dificuldades específicas, o que pode indicar uma limitação na avaliação ou uma variação no perfil dos alunos. O suporte oferecido pela escola também foi um ponto crítico: 57,1% dos professores afirmaram não receber auxílio de um Assistente de Ensino Especial (AEE), e apenas 14,3% contavam com esse apoio "às vezes" e outrossim 14,3% recebem.

Além disso, as ações integradas entre professores para atendimento ao aluno com TEA foram descritas como "em parte" por 71,4% dos respondentes, enquanto apenas 28,6% relataram iniciativas mais consistentes. Essa fragilidade no suporte institucional pode explicar parte das dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação de práticas inclusivas.

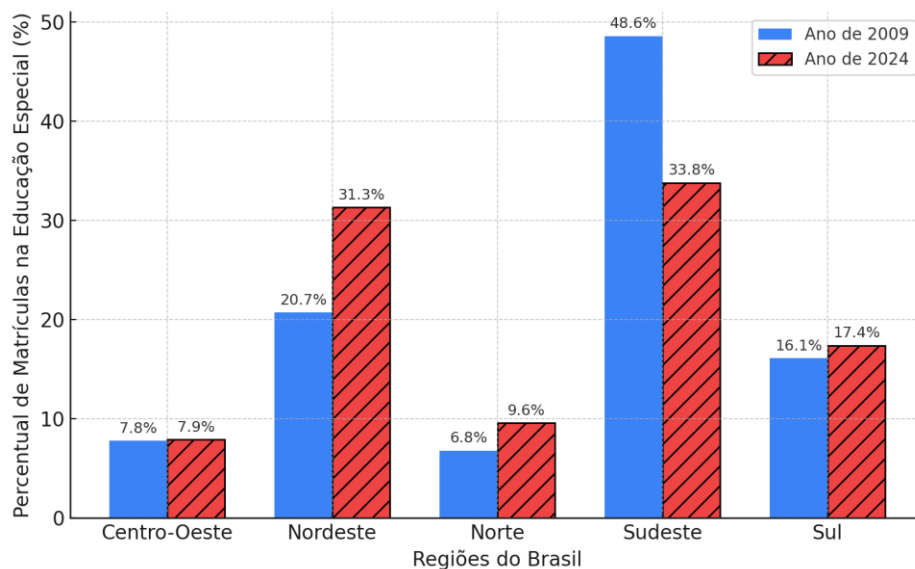
Também foram analisados uma série de dados disponibilizados pelo INEP e IMESC, podem-se observar avanços e disparidades na E.E. em geral e entre as regiões do país. À primeira vista, há um claro aumento no número de matrículas no E.E. em todo Brasil no período de 2009 à 2024, com 225% a mais em 15 anos de diferença. Porém, ao vermos a mesma situação na região Nordeste (Figura 1), esse aumento chegou a 390%, região que mais cresceu nesse quesito durante esse período (Figura 2), levando a uma necessidade de rápida adaptação para recebê-los.

Figura 1 - Matrículas em escola de E.E. no Nordeste de 2009 à 2024



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2025).

Figura 2 - Evolução das matrículas em escolas de E.E. por Região (2009 - 2024).

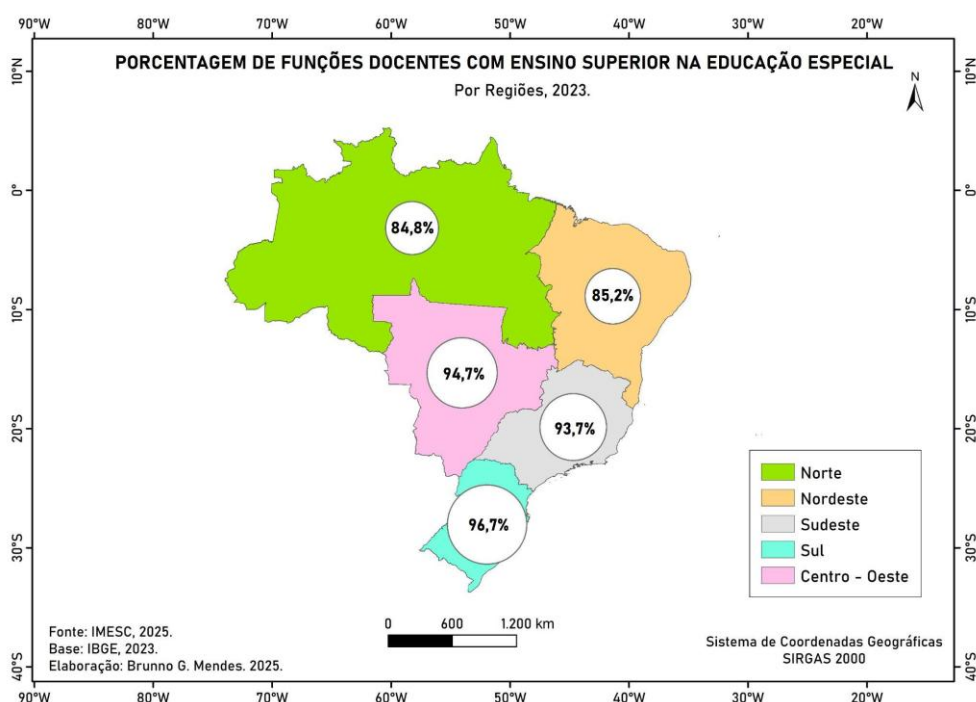


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2025).

Para um ensino de qualidade, a qualificação adquirida no ensino superior é essencial para a formação de um docente. Porém, quando falamos sobre o E.E., um professor formado adequadamente é ainda mais imprescindível, já que recebe conhecimento de didática e psicologia escolar no seu curso. Ademais, ao analisar a porcentagem de funções docentes com

ensino superior na E.E. por regiões (Figura 3), temos o Nordeste quase empatado com o Norte no menor percentual, com 85,2% em 2023.

Figura 3 - Porcentagem de funções docentes com ensino superior na Educação Especial por Regiões (2023).

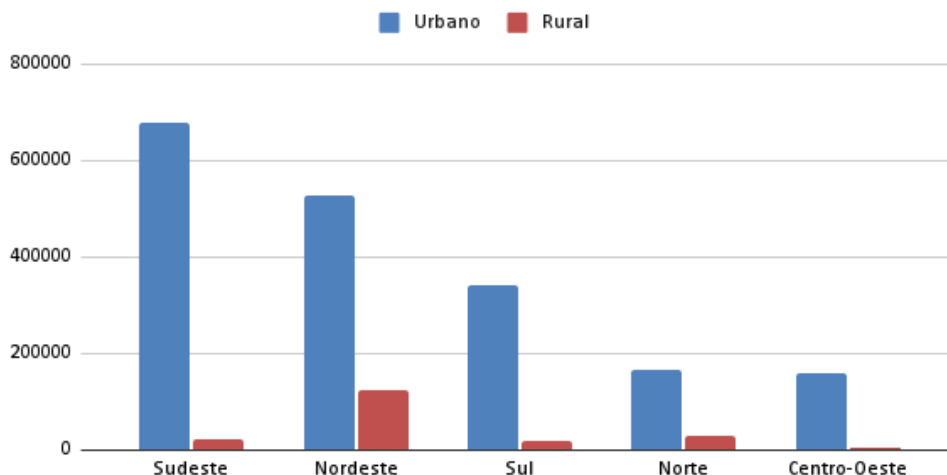


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2025).

Outra questão importante é a qualidade de ensino nas zonas rurais, visto os agravantes que ocorrem nessas áreas, que, com verba limitada e ações públicas, por vezes, pouco efetivas, podem oferecer uma infraestrutura e um acesso de pior qualidade em comparação com a zona urbana.

Enfrentar um ônibus barulhento e lotado de outros alunos para uma criança com TEA pode ser um desafio enorme, visto sua dificuldade em interações sociais e irritabilidade com sons altos. Em relação do local de maior ocorrência desse distanciamento, temos o Nordeste como a região mais afetada por esse agravante, visto que tem o maior número de matrículas no E.E. na zona rural dentre as regiões do Brasil (Figura 4).

Figura 4 - Matrículas em escolas de E.E. por localização em cada Região (2024).



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2025).

Como discutido anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado é de extrema importância para o adequado ensino e acompanhamento necessário na educação especial. Porém, escolas que não ofereciam essa política na Educação Básica (E.B.) refletiam 75,9% do total das escolas de E.B. (Tabela 1). Vale ressaltar que, a partir do Decreto nº 12.686/2025, o Atendimento Educacional Especializado “poderá, excepcionalmente, ser realizado em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública de ensino ou de instituições sem fins lucrativos”, mas continua “integrado ao projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2025).



Tabela 1 - Distribuição de Escolas com AEE no Brasil em 2024.

Localidade da Escola	Escolas E.B.	Escolas de E.E.	Exclusiva para AEE	Não Oferece AEE
Centro-Oeste	10509	9213	58	7583
Nordeste	59894	48695	412	47287
Norte	22126	14702	86	17052
Sudeste	60850	50523	147	47457
Sul	25907	22243	214	16685
Total	179286	145376	917	136064

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidenciou-se a importância da inclusão de alunos com TEA além da presença em sala de aula, assim como uma educação que atenda suas demandas e particularidades, visto o comprometimento em interações sociais e interesse seletivo. Abordagens específicas do ensino de Geografia para esses alunos configuram um desafio inicial, visto a singularidade dos processos de aprendizagem.

Apesar do crescimento significativo do número de matrículas e existência de escolas de Educação Especial, a formação docente graduada e especializada ainda é um ponto a ser aprimorado, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, que, embora apresentem os maiores índices de expansão da educação especial, mantêm as menores porcentagens de professores com ensino superior.

A realidade local das entrevistas demonstra que muitos docentes enfrentam limitações em sua prática pedagógica devido à ausência de formação específica e ao baixo suporte institucional. Nesse contexto, reforça-se a importância da atuação e da implementação concreta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como pilar fundamental para



a efetivação de uma educação inclusiva, que ainda encontra barreiras estruturais, formativas e metodológicas para sua consolidação.

Logo, o ensino inclusivo vai muito além da inserção em sala de aula, exigindo a construção de uma rede de apoio educacional, composta pela escola, família e equipe multidisciplinar. Somente por meio dessa cooperação é possível promover um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças, valorize a diversidade e garanta o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARBOSA, Bruna G. M.; JUNIOR, Niltom V. Estratégias de ensino para alunos com transtornos do espectro do autismo na educação básica. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão v.20. n. 1, p. 47-54 jan./abr. 2020. DOI: 10.29276/redapeci.2020.20.112120.47-54. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.112120.47-54>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, abr./jun. 2018. DOI: 10.5902/1984686X24248. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24248>. Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 04 mai. 2025.
BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de maio de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2025.

CERQUEIRA-NETO, Sebastião Pinheiro Gonçalves; SILVA, Leonardo Thompson da; MENDES, Ricardo Rodrigues; CUNHA, Ricardo Almeida; OLIVEIRA, George Luís Martins de. AUTISMO: DO RECONHECIMENTO À MOBILIDADE PELO TERRITÓRIO. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, v. 17, 2021. DOI: 10.14393/Hygeia17056443. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/56443>. Acesso em: 1 jun. 2025.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019. 866 p.

FROTA FILHO, ARMANDO BRITO DA. **EU ESTAVA AQUI O TEMPO TODO E SÓ VOCÊ NÃO VIU: a geomorfologia no Minecraft como recurso no ensino básico**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 43, p. 1-20, 2023. DOI: 10.12957/geouerj.2023.73065. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/73065>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LUCAS RIBEIRO, S. ACESSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO NA ESCOLA: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, jan./jun. 2011. DOI: 10.13102/sitientibus.vi44.8694. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8694>. Acesso em: 24 mai. 2025.

NASCIMENTO, Francisca S. K. B.; DINIZ, Marco T. M.; GARCIA, Tânia C. M. Ajude-nos a Compreender o Espaço Geográfico - Manual Pedagógico com Orientações ao Professor de Aluno com Autismo. **Geoconexões**, Natal, v. 1, n. 15, p. 79-98, 2023. DOI: 10.15628/geoconexes.2023.15744. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/geoconexes.2023.15744>. Acesso em: 17 mai. 2025.

PEREIRA, J. C. C.; PARENTE, L. R. C.; BASTOS, P. F.; SILVA, H. P. de B. Como utilizar o jogo Minecraft como ferramenta didático pedagógica para compreensão do conceito de espaço geográfico? **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, Curitiba, v. 22, n. 3, p. 01-21, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n3-032. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/3603>. Acesso em: 28 jun. 2025.



QUIXABEIRA, D. S.; GUEDES-COELHO, E. A. C.; VOSS, L. F.; FECHINE, J. A. L.; COELHO, F. P. POTENCIAL DIDÁTICO DO JOGO DIGITAL MINECRAFT PARA ENSINO DE GEOGRAFIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL II. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 10, p. 18578–18603, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N10-104. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1782>. Acesso em: 28 jun. 2025.

RIBEIRO, Solange Lucas; Santos, Juliana Oliveira dos. Ensino de Geografia no Contexto da Diversidade e da Inclusão Educacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-23, jan./dez., 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.978. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.978>. Acesso em: 19 mai. 2025.

SILVA, MD da; OLIVEIRA, M. da C.; CAMPOS, C. de S.; OLIVEIRA, ENA de. O lúdico a partir do jogo e da brincadeira no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 4, p. 1-21, .2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i4.943. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/943>. Acesso em: 22 mai. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo: manual de orientação**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Nº 05, abr. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 29. mai. 2025.

SOUSA DE SENA, Ítalo; MAGALHÃES FONSECA, Bráulio; AMARAL DE ANDRADE, Bruno; MOURÃO MOURA, Ana Clara. MINECRAFT COMO FERRAMENTA DE VISUALIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA PAISAGEM DE INTERESSE PARA A GEODIVERSIDADE DE MINAS GERAIS - MG. **Revista de Geografia**, Recife, v. 35, n. 4, p. 120–130, 2018. DOI: 10.51359/2238-6211.2018.238210. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/238210>. Acesso em: 27 jun. 2025.

VILLÉN DE ARRIBAS, M. Minecraft en el aprendizaje de habilidades sociales para personas con trastorno del espectro del autismo. **Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 7–28, 2020. DOI: 10.14201/et2020381728. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/22213>. Acesso em: 23 mai. 2025.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA

Ronaldo Rodrigues Araujo

Universidade Federal do Maranhão
ronaldo.araujo@ufma.br

Jhonnys Silva de Assis

Universidade Federal do Maranhão
jhonnys.silva@discente.ufma.br

Maria Francineide da Silva Araujo

Universidade Federal do Maranhão
francineide.maria@discente.ufma.br

Aline Almeida Amaral

Universidade Federal do Maranhão
aline.aa@discente.ufma.br

RESUMO

Este artigo propõe evidenciar a utilização do trabalho de campo no ensino da Climatologia Geográfica como ferramentas fundamentais na observação, análise e interpretação das transformações espaciais correlacionada aos fatores e comportamentos climáticos no espaço vivido pelos indivíduos. O experimento foi realizado na disciplina de Climatologia do Curso de Geografia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que consistiu no levantamento bibliográfico sobre a temática e a realização do trabalho de campo nas suas diversas etapas: observações preliminares dos discentes, treinamento prévio com o uso dos equipamentos e conhecimento das técnicas em estudos do clima, coleta de dados em campo e posterior organização e sistematização dos dados e apresentação do relatório com a compreensão do conhecimento do clima e suas relações com a natureza. Os resultados indicam que através do trabalho de campo, foi possível os discentes entenderem com maior facilidade, as questões conceituais e dinâmicas do clima e suas interações com o espaço vivido, a importância do planejamento da atividade e o desenvolvimento de sua capacidade de analisar dados diversos para a compreensão do clima. Conclui-se, portanto, que a adoção de estratégias que promovam o ensino-aprendizagem de maneira atrativa e prazerosa aos discentes, a exemplo do trabalho de campo, constitui-se como uma importante ferramenta metodológica como aliada do saber teórico e prático dos conhecimentos dos fenômenos climáticos, em especial, quando realizado no espaço de vivência do discente.

Palavras-chaves: climatologia, trabalho de campo, ensino, PARFOR.



ABSTRACT

This article aims to highlight the use of fieldwork in teaching Geographic Climatology as a fundamental tool for observing, analyzing, and interpreting spatial transformations correlated with climatic factors and behaviors in the lived space of individuals. The experiment was conducted in the Climatology course of the Geography Program of the National Teacher Training Program for Basic Education, which consisted of a bibliographic survey on the subject and the execution of fieldwork in its various stages: preliminary observations by students, prior training with the use of equipment and knowledge of techniques in climate studies, data collection in the field, and subsequent organization and systematization of the data and presentation of the report with an understanding of climate knowledge and its relationships with nature. The results indicate that through fieldwork, students were able to more easily understand the conceptual and dynamic issues of climate and its interactions with lived space, the importance of activity planning, and the development of their ability to analyze diverse data for climate understanding. It can be concluded, therefore, that the adoption of strategies that promote teaching and learning in an attractive and enjoyable way for students, such as fieldwork, constitutes an important methodological tool that complements the theoretical and practical knowledge of climatic phenomena, especially when carried out in the student's living environment.

Keywords: climatology, fieldwork, teaching, PARFOR.

1. Introdução

O trabalho de campo sempre foi uma prática muito cara a Geografia. Por se tratar de uma ciência que estuda as transformações espaciais, as bases da disciplina foram alicerçadas em um primeiro momento nas práticas de campo. Com maior ou menor ênfase ao longo do desenvolvimento da Geografia, o trabalho de campo sempre teve destaque em suas análises.

Autores como Marafon, Chelotti e Pêsoa (2019, p.257), entendem o trabalho de campo como um "procedimento que auxilia a articulação entre a teoria e a prática". Para os autores:

O trabalho de campo como procedimento metodológico, pode ser realizado em qualquer paisagem, seja rural ou urbana, e utilizado para a obtenção de informações sobre a importância das relações espaciais. Uma das funções mais importantes dos trabalhos de campo é transformar as palavras, os conceitos, em experiências, em acontecimentos reais, para a concretização dos conteúdos. Assim, por meio da observação e da realização de entrevistas e questionários os pesquisadores e estudantes irão apreendendo a realidade (Marafon; Chelotti; Pêsoa, 2019, p.258).

Refletindo sobre os processos de ensino-aprendizagem para deixá-los mais dinâmicos, Silva (2011) defendeu que o Trabalho de Campo pode ser utilizado com



recurso didático para melhor compreensão do espaço geográfico, possibilitando maior articulação entre os conteúdos propostos. Assim, o papel do professor seria o de refletir sob seu método e formular suas aulas numa perspectiva onde os conteúdos se tornariam mais significativos para os alunos.

O objetivo deste trabalho, foi avaliar a importância do Trabalho de Campo, como ferramenta pedagógica essencial para a compreensão da dinâmica do clima e seus impactos na população. Os resultados da sua validação são refletidos na percepção positiva dessa atividade fora da sala de aula, pelos discentes do curso de Geografia, na disciplina de Climatologia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), realizada no município polo de Alto Alegre do Pindaré.

2. Procedimentos Metodológicos

Para que fossem empreendidos leitura e entendimento mais acurados acerca dos fenômenos físicos e humanos estruturantes/transformadores do espaço geográfico, foi preciso recorrer a uma sequência de ações/atividades metodológicas na intenção de se atingir os objetivos propostos.

Dessa forma, algumas etapas são importantes após o trabalho de campo:

1ª Reunião com todos os alunos – Momento que os alunos abordam suas impressões do trabalho de campo. Os relatos de acontecimentos e exemplos que podem ser utilizados para explicar algumas questões conceituais (Venturi, 2009). Treinamento prévio, com explicação das técnicas e uso dos seguintes materiais para coleta de dados em campo: pranchetas, cadernetas, cadernos, câmeras fotográficas, Termo anemômetro da marca TAD-800 e um Termohigrômetro da marca VICTOR VC330 (Figura 1).

2º Coleta de dados em campo – Após a seleção das áreas e monitoramento na zona urbana e rural de Alto Alegre do Pindaré pelas equipes de trabalho (Figura 2), foram realizadas o seu mapeamento cartográfico e a sua caracterização física e social. Dados acerca de elementos climáticos como temperatura, umidade relativa do ar, velocidade do vento e conforto térmico foram registrados através do termohigro-anemômetro helicoidal de bolso. A nebulosidade também foi sucintamente observada, tendo sido indicados mediante percepção visual e comparação com referencial fornecido por Torres & Oliveira



(2007), o tipo e a cobertura de nuvens (céu totalmente encoberto, céu parcialmente nublado e céu limpo).

Essas informações, foram importantes, para se compreender, as interrelações dos dados climáticos, com as diferentes tipologias do uso do solo urbano e rural, podendo inferir associações microclimáticas locais (Steinke, 2009).

3º Organização e sistematização dos dados – Quando na realização de entrevistas com pessoas sobre a percepção do conforto térmico nas áreas selecionadas para coleta de dados climáticos. A sistematização em tabelas, gráficos e geração de mapas possibilita a espacialização do fenômeno, que somente no trabalho de campo com a observação não é possível, e assim, desenvolver conteúdo para possíveis intervenções (Mendonça e Danni-Oliveira, 2007).

4º Relatório e proposições – O fechamento do trabalho de campo se dá com a compilação dos resultados em relatórios individuais, em grupo ou síntese. Que apontam os resultados do objeto de estudo, com aspectos positivos e negativos, com problemas e soluções, mas sempre com informações embasadas teoricamente aos dados obtidos no trabalho de campo.

3. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: origem e finalidades.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) encontra-se entre as políticas educacionais tomadas pelo Governo Federal, implantado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que augura a formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 estabeleceu que todo professor para continuar na educação básica deveria ter formação em nível superior e que os sistemas de ensino teriam que se organizarem em um período de dez anos para atender a demanda, ofertando cursos de Licenciaturas plena. (BRASIL, 1996). Esse fato impulsionou o movimento pela profissionalização do magistério e a efetivação de políticas públicas que favorecesse diretrizes para qualidade da educação. Assim, as universidades e instituições públicas abrem as



portas para o professor adentrar ao ambiente acadêmico para ressignificar o seu fazer docente através de programas de formação de professores como o PARFOR.

O PARFOR foi criado como programa emergencial janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. Tal programa visou atender as diretrizes ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094/2007, como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse Plano, lançado em 2007, elencava entre seus objetivos, a formação de professores (BRASIL, 2007).

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), completou em 2025, 15 anos de realização do programa. Atualmente, está presente em 42 municípios do estado do Maranhão, com 94 turmas e com mais de 4.300 alunos matriculados.

Com base nos dados disponibilizados pela Diretoria de Ações Especiais (DAESP), responsável pelo PARFOR na UFMA, ao longo desses 15 anos de sua existência na IES, diplomou mais de 2.907 (dois mil, novecentos e sete) professores coristas e atualmente conta com um total de 3.935 (três mil novecentos e trinta e cinco) matriculados e ativamente em formação. Somente no curso de Geografia, foram formados 215 novos professores em 9 (nove) municípios do estado do Maranhão. (Figura 3).

Figura 3 – Números de formandos no curso de Geografia/PARFOR

CURSO	MUNICÍPIO	TIPO DE LICENCIATURA	ANO OFERTA DA TURMA	QUANTIDADE DE FORMADOS
Geografia	Apicum-Açu	1ª	2015.5	41
	Bom Jesus das Selvas	2ª	2009.2	06
	Buritcupu	1ª	2015.2	42
	Coroatá	2ª	2009.2	09
	Magalhães de Almeida	2ª	2010.2	14
	Maracaçumé	1ª	2015.2	22
	Nina Rodrigues	2ª	2009.2	07
	Vargem Grande	2ª	2010.2	33
	Urbano Santos	1ª	2015.2	41
TOTAL				215

Um dos seus objetivos é cumprir com a formação exigida pela LDB e contribuir para o alcance da meta 15 do Plano Nacional de Educação –PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à



formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (CAPES, 2025).

Conforme previsto no regulamento do Programa, o PARFOR é realizado em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, além da adesão das Instituições de Ensino Superior (IES) que se articulam com as secretarias de educação para definição das características de oferta das turmas especiais em conformidade com as peculiaridades de funcionamento das redes de ensino.

A influência dos cursos na formação pedagógica e na vida pessoal e profissional dos cursistas é revelada, por meio dos dados que pontuam os significados das experiências propiciadas pelo PARFOR. No caso da formação de professores, é considerado que para ser ator de sua ação e autor do seu discurso, o professor precisa ter formação na área de conhecimentos na qual atua, sendo fundamental a participação ativa do profissional docente nesta e em outras políticas de formação, como forma de ter plena capacidade de repensar suas atividades pedagógicas, a partir do conhecimento da área em que atua. (Nepomuceno, 2020).

O PARFOR vem se colocando como uma ação importante na valorização da formação do professor contribuindo uma aproximação entre a universidade e a educação básica. Entende-se que o mesmo está alinhado com as expectativas de setores da sociedade brasileira que compreendem a educação como alavanca para o desenvolvimento econômico. Contudo, assim como todo programa ainda vigente, é preciso aguardar certo tempo para avaliar seu efetivo resultado do programa.

4. Resultados obtidos

Ao final da referida atividade de campo realizada, não é difícil perceber-se do valor contido no trabalho de campo enquanto método de estudo essencial à construção de uma Geografia gratificante, ciente e atuante frente fenômenos e elementos que respondem por permanências, (trans)formações e (re)estruturações do espaço geográfico, na medida em que figura entre as principais demandas da sociedade contemporânea a necessidade de se propor e demonstrar a efetividade de outros formatos de relação sociedade-natureza.



A tarefa de trabalhar e reconhecer, no âmbito prático e de maneira prática, alguns dos conceitos aprendidos e estudados durante as aulas teóricas em classe funcionou sem dúvida como um eixo de ação crucial, não somente para que demandas curriculares fossem atendidas, mas também para que a compreensão de nuances quase infindáveis em um planeta-sistema em constante transformação possam atuar, talvez futuramente, como um estímulo necessário, para a pesquisa, o estudo e o aprendizado independentes.

Ao final do trabalho de campo, os discentes da disciplina de Climatologia, puderam compreender os seguintes resultados:

- a) Conhecer as diversas técnicas de como monitorar o clima;
- b) O valor do planejamento prévio de todas as etapas, desde a fase de pré-teste dos equipamentos até o conhecimento das técnicas de tabulação dos dados;
- c) Compreender a dinâmica climática e como os elementos do clima variam de forma significativa conforme a relação com o tipo de uso do solo da superfície. Nessa etapa puderam ver pelos resultados obtidos, como a construção das edificações urbanas influência de maneira significativa os valores de temperatura e umidade;
- d) Nas entrevistas com os moradores das áreas, poder entender como as pessoas tem percepção diferentes sobre conforto térmico;
- e) Na etapa de elaboração do relatório de campo, puder trabalhar a sua capacidade de analisar os dados de forma crítica, aprender formas adequadas de tabulação e correlacionar dados climáticos com as diferentes superfícies da área urbana e rural.

4. Considerações

Nesse sentido, o que se buscou abordar acima de tudo é o trabalho de campo como um instrumento de análise multidisciplinar, que tem um papel essencial para o entendimento das transformações socioespaciais. Um instrumento necessário para a formação de estudantes que tem na análise espacial o seu principal foco de estudo, como é o caso de cursos como Geografia.

É importante que se tenha a clareza que esse trabalho de campo, essencial para a formação dos estudantes, necessita de um planejamento prévio. Isso é



muito importante, pois dará a cientificidade a atividade, que irá levar os objetivos e as técnicas a campo, fazendo com que não se perca tempo e desperdice recursos.

Isso não quer dizer que precise ser um trabalho mecânico, planejado de forma dura e fechada, a observação nesse sentido representa uma técnica de fundamental importância para um pesquisador dedicado a análises das sociedades e do espaço. As singularidades e a percepção trazem elementos muito importantes para os estudos, fazendo com que os pesquisadores desvendem respostas não declaradas pelas falas dos estudados e revelem novas questões a serem abordadas.

Para que o trabalho de campo seja instrumento na prática pedagógica da Geografia. Há uma necessária interligação com as teorias e conceitos próprios da disciplina. Contudo, ressalta-se que existem uma série de dificuldades para a realização de atividades extraclasse na educação básica. São diversos fatores que inviabilizam ou desmotivam a adoção da prática do trabalho de campo, o que daria uma discussão maior do que a pretendida neste trabalho. Entre estes fatores estão: a má formação do professor em relação a esse método de ensino; a falta de apoio institucional e governamental à escola, como, por exemplo, na provisão de transporte para o deslocamento dos alunos; a falta de professor para dar suporte no trabalho de campo no caso de turmas das séries iniciais; entre outros.

Contudo, apesar de todas estas dificuldades, o trabalho de campo pode se tornar um bom instrumento a favor do professor para a construção do conhecimento acerca dos conteúdos previstos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 nov. 2025.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação (compromisso). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-



2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MARAFON, G. J.; CHELOTTI, M. C.; PESSÔA, V. L. S. **O trabalho de campo como investigação do meio rural brasileiro**. In: MARAFON, G. J.; CHELOTTI, M. C.; PESSÔA, V. L. S. (Orgs.). *Temas em geografia rural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. p. 255-269.

MENDONÇA, Francisco; DANNI-OLIVEIRA, Inês Moresco. **Climatologia**: Noções básicas e climas do Brasil. São Paulo: Oficina de textos, 2007. 200 p.

NASCIMENTO, Z. B. do; SANTOS LIMA, V.; PACHECO TERRA, R. O caminho das águas: trabalho de campo como instrumento didático e a climatologia como elemento integrador de paisagens. **Revista Geonorte**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 175–183, 2012.

NEPOMUCENO, Frederico Batista. O Parfor como processo de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 304-332, maio/ago. 2020.

SILVA, Fernando Marcos Carvalho; PAES, Raquel da Silva; ALVES, Leidiana Alonso; MIRO, José Maria Ribeiro; TERRA, Ricardo Pacheco. **Sala Verde**: uma



experiência de Educação Ambiental no IFF. I Seminário Mosaico Ambiental: olhares sobre o ambiente, 2011.

STEINKE, Ercília Torres. ***Climatologia fácil***. São Paulo: Oficina de Textos, 2012.

TORRES, Fillipe Tamiozzo Pereira; OLIVEIRA, Pedro José de. **Introdução à Climatologia**. Ubá: Editora Geographica, 2007 (Série Textos Básicos de Geografia).

VENTURI, Luis A.B. **Praticando a Geografia. Técnicas de Campo e de Laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2009.



O USO DA OFICINA DIDÁTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CLIMATOLOGIA

Ronaldo Rodrigues Araujo

Universidade Federal do Maranhão
ronaldo.araujo@ufma.br

RESUMO

A proposta deste trabalho visa analisar o papel da oficina didática como contribuição no processo de ensino aprendizagem na disciplina de Climatologia, realizada no Curso de Geografia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, na aquisição de conhecimento do discente, através de aulas mais interativas, com um conteúdo lúdico, por meio de abordagens didáticas diferenciadas. Através deste trabalho visamos que os discentes participantes do curso, possam aprimorar seus conhecimentos em novas técnicas didático-pedagógicas de ensino aprendizagem para que possam realizar um eficaz desempenho ao lecionar os conteúdos climáticos aos seus alunos. Para a realização do trabalho, foram adotados como procedimentos metodológicos, o levantamento bibliográfico, a realização de atividades de campo para conhecimentos dos equipamentos e das técnicas utilizadas em estudo do clima, a construção de uma mini estação meteorológica caseira e a realização de experimentos simulando as variações climáticas. Os resultados obtidos demonstraram que o uso da oficina didática, permitiram aos discentes, maior entendimento dos fenômenos climáticos, permitindo aprender de forma prática os conceitos e as relação do clima com os demais elementos da natureza, que ficou demonstrada durante a apresentação de seus trabalhos, uma vez que os mesmos participaram de todo processo de aprendizagem. Por fim, conclui-se que foi possível observar a participação e engajamento de todos os discentes durante a oficina didática, comprovando sua eficácia e fazendo com que os discentes atuassem como protagonistas da construção e fixação do conhecimento.

Palavras-chaves: climatologia, ensino-aprendizagem, oficina didática, PARFOR.

ABSTRACT

This work aims to analyze the role of the didactic workshop as a contribution to the teaching-learning process in the Climatology discipline, carried out in the Geography Course of the National Program for Teacher Training in Basic Education, in the acquisition of student knowledge, through more interactive classes, with playful content, through differentiated didactic approaches. Through this work, we aim that the students participating in the course can improve their knowledge in new didactic-pedagogical teaching-learning techniques so that they can effectively teach climate content to their students. For the realization of the work, the following methodological procedures were adopted: bibliographic research, field activities to learn about the equipment and techniques used in climate studies, construction of a homemade mini weather station, and experiments simulating climate variations. The results obtained demonstrated that the use of the didactic workshop allowed students a greater understanding of climatic phenomena, enabling them to learn the concepts and relationships of climate with other elements of nature in a practical way. This was demonstrated during the



presentation of their work, as they participated in the entire learning process. Finally, it is concluded that it was possible to observe the participation and engagement of all students during the didactic workshop, proving its effectiveness and enabling students to act as protagonists in the construction and retention of knowledge.

Keywords: climatology, teaching-learning, didactic workshop, PARFOR.

1. Introdução

A geografia é uma disciplina que integra contribuições de todos os campos do saber, uma vez que enfoca temas relacionados à sociedade e à natureza e a climatologia surge como uma área específica de conhecimento dentro da geografia. Sobre a Climatologia os autores Mendonça e Danni-Oliveira (2007, p. 15) assim a conceituam:

A Climatologia constitui o estudo científico do clima. Ela trata dos padrões de comportamento da atmosfera em suas interações com as atividades humanas e com a superfície do planeta durante um longo período de tempo. Esse conceito revela a ligação da Climatologia com a abordagem geográfica do espaço terrestre, pois ela se caracteriza em um campo do conhecimento no qual as relações entre sociedade e natureza configuram-se como pressupostos básicos para a compreensão das diferentes paisagens do planeta e contribui para uma intervenção mais consciente na organização do espaço.

A Climatologia como conteúdo da disciplina de Geografia traz consigo diversas situações que podem ser abordadas dentro da sala de aula, assim como do ambiente escolar. Entretanto, entre as várias dificuldades encontradas pelo docente de Geografia, os desafios são: a abordagem dos conteúdos da climatologia de acordo com as suas mais recentes concepções, diante dos recursos (in)disponíveis na maioria das escolas da rede pública de ensino fundamental, e o esforço intelectual a ser feito para sua conotação geográfica já.

Com isso se faz necessário cada vez mais discutir o que ensinar? O para quê ensinar? O como ensinar. O professor deve ter objetivos claros ao trabalhar com recursos didáticos, para isso mais uma vez é preciso enfatizar a importância do apoio estrutural da escola, manipulando materiais concretos, o aluno envolve-se fisicamente em uma situação de aprendizagem ativa (Vasconcelos, 2012)



Dessa forma, o educador deve buscar recursos metodológicos e construir ferramentas para tornar a disciplina mais atrativa, compreensiva e lúdica para os alunos. Efetivando assim uma geografia mais atrativa e que possa contribuir de forma significativa no cotidiano dos educandos (Antônio, *et al*, 2012).

Nesse contexto, a incorporação de conhecimentos por meio de materiais didáticos comparece como método de ensino. A construção de materiais didáticos, a exemplo de instrumentos meteorológicos, se apresenta como exemplo de situação de ensino e aprendizagem. Isso porque a aplicação dos princípios de investigação dos fenômenos climáticos possibilita que o aluno reflita e compreenda o espaço em que vive

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é o de apresentar como é possível a disciplina construir, como prática didática, instrumentos meteorológicos que contribuam para o aluno entender os processos naturais de formação e atuação dos elementos do clima: chuva, vento, umidade e temperatura e como estes elementos atuam na paisagem local e, conseqüentemente, na nossa vida cotidiana.

O resultado desse experimento foi representado pela realização de oficinas didáticas com a confecção de uma miniestação meteorológica caseira, pelos discentes do curso de Geografia, na disciplina de Climatologia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), realizada nos municípios polos de Alto Alegre do Pindaré e Pedro do Rosário (MA).

2. Procedimentos Metodológicos

Baseando-se na revisão bibliográfica buscou-se conseguir maior sustentação teórico-metodológica para o desenvolvimento dele. Logo, para mais embasamento respeitando as diretrizes nacionais, os conteúdos do Ensino Fundamental e Médio dando ênfase no conteúdo de Climatologia da instituição selecionada, tendo como base os PCN's de geografia, que acolhem a temática do clima, para assim ser proposta uma metodologia de



forma adequada às margens da educação brasileira e a climatologia geográfica regional, ou seja, a realidade local.

A primeira etapa do processo foi a realização das aulas em que foram introduzidos para as equipes de trabalho, os conceitos climáticos e definição de fenômenos climáticos como a diferenciação de tempo e clima (Steinke, 2012). Deste modo proporcionando aos discentes diversas aulas expositivas sobre os conteúdos e conceitos propostos.

Na segunda etapa, foram realizadas duas aulas de campo nas comunidades de vivência dos discentes, em que foram apresentados aos discentes, diversos equipamentos que são utilizados no levantados de dados meteorológicos, a exemplo do medidor de temperatura (termômetro digital), precipitação (pluviômetro), umidade (termo-higrômetro) e de velocidade do vento (anemômetro) e pressão atmosférica (barômetro).

Além da apresentação dos equipamentos, também foram abordadas as diversas técnicas, leitura e observação dos dados meteorológicos e levantamentos de informações sobre as áreas, procurando mostrar, a relação dos elementos do clima com os fatores do clima, a exemplo da urbanização, continentalidade/maritimidade, relevo, entre outros (Venturi, 2009).

Após a compreensão teórica e prática do conteúdo, partiu-se para a terceira etapa, que foi a confecção de uma miniestação meteorológica caseira, contendo os seguintes equipamentos: termômetro, barômetro, pluviômetro e um anemômetro. Também foi solicitado a cada equipe, a realização de um experimento sobre pressão atmosférica e formação de nuvens.

Todos os equipamentos caseiros, deveriam utilizar o maior número possível de material simples, recicláveis e de fácil acesso, como plástico, vidro, cartolina, papelão, latas, isopor, corantes de pigmentação, palitos de picolé, entre outros. Assim como também, a confecção deveria utilizar produtos simples, como cola, fitas adesivas, barbantes, grampeador, clips e alfinetes.



3. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: origem e finalidades.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado como programa emergencial para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. Tal programa visou atender as diretrizes ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094/2007, como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse Plano, lançado em 2007, elencava entre seus objetivos, a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2007).

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), completou em 2025, 15 anos de realização do programa. Atualmente, está presente em 42 municípios do estado do Maranhão, com 94 turmas e com mais de 4.300 alunos matriculados, oferecendo 7 cursos de licenciatura: Educação Física, História, Letras-Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Geografia. Este último estando presente nos municípios de Barra do Corda, Mirinzal, Pedro do Rosário, Presidente Vargas e Alto Alegre do Pindaré.

Os princípios pedagógicos do Parfor se baseiam no direito de aprender de crianças e jovens, extensivo a seus professores, considerando que a educação seja estabelecida em bases sólidas (científicas e técnicas) e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva. Esses princípios deveriam estar articulados aos princípios orientadores para o planejamento pedagógico dos cursos pelas IES, prevendo a articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; a garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério. (Nepomuceno, 2020, p. 321).



Com base nos dados disponibilizados pela Diretoria de Ações Especiais (DAESP), responsável pelo PARFOR na UFMA, ao longo desses 15 anos de sua existência na IES. Já diplomou mais de 2.907 (dois mil, novecentos e sete) professores coristas e atualmente conta com um total de 3.935 (três mil novecentos e trinta e cinco) matriculados e ativamente em formação. Somente no curso de Geografia, foram formados 215 novos professores em 9 (nove) municípios do estado do Maranhão. (Figura 1).

De acordo com Favacho e Santos (2019), as políticas de formação de professores no Brasil, considerando as últimas décadas entre 1990 e 2000 têm passado por significantes processos de mudanças no contexto educacional brasileiro em decorrência de novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo. Pois, a história das últimas décadas permite constatar que se tentou de tudo no âmbito da educação, mas os resultados são insignificantes (Tedesco, 2005). As políticas de formação de professores no Brasil, no âmbito educacional, é um fator preponderante para as mudanças significativas da prática do professor por meio das informações e expansão dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Figura 1 – Números de formandos no curso de Geografia/PARFOR

CURSO	MUNICÍPIO	TIPO DE LICENCIATURA	ANO OFERTA DA TURMA	QUANTIDADE DE FORMADOS
Geografia	Apicum-Açu	1ª	2015.5	41
	Bom Jesus das Selvas	2ª	2009.2	06
	Buritcupu	1ª	2015.2	42
	Coroatá	2ª	2009.2	09
	Magalhães de Almeida	2ª	2010.2	14
	Maracaçumé	1ª	2015.2	22
	Nina Rodrigues	2ª	2009.2	07
	Vargem Grande	2ª	2010.2	33
	Urbano Santos	1ª	2015.2	41
TOTAL				215

Fonte: Dados do PARFOR (UFMA), 2024.

Nesse contexto, percebe-se que a UFMA, enquanto instituição formadora, buscou implementar as licenciaturas com propósitos de atender à realidade regional ou local para a formação dos professores através de

currículos e conteúdos formativos adequados com uma base sólida de conhecimentos pautados de recursos científicos e teóricos sendo essencial para a formação docente.

4. Resultados obtidos

No que concerne os sujeitos envolvidos no grupo experimental de discentes de geografia, matriculados na disciplina de Climatologia, percebeu-se que as estratégias de aprendizagem ofertada, puderam aproximar os mesmos da noção dos conceitos de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando o fortalecimento da formação continuada dos professores de Geografia, que as oficinas possam auxiliar na transmissão de conhecimento e na total assimilação de conteúdo pelos discentes e despertando nesses o interesse de estudar climatologia através de aulas dinâmicas, divertidas e nem por isso menos eficazes no processo ensino aprendizagem.

A construção da miniestação meteorológica caseira e a prática da oficina didática aplicada demonstraram que os discentes se interessam por poderem participar/construir e dessa forma aprender objetivamente com sua prática, o que demonstram que se tiveram resultados significativos demonstrada durante a apresentação de seus trabalhos (Figura 2), uma vez que os mesmos participaram de todo processo de aprendizagem.

Figura 2 – Apresentação da oficina didática





Fonte: ARAUJO, R. R (2025)

Durante a apresentação das equipes de trabalho, os discentes além da explicação de como os equipamentos caseiros foram construídos e como podem ser utilizados no processo de aprendizado da Climatologia, também destacaram alguns pontos positivos referentes à realização da oficina: possibilidades de recursos didáticos sob a forma de maquetes com baixo custo; conceitos importantes como recursos didáticos convencionais e não convencionais; possibilidade de melhorar o aprendizado de pessoas com deficiências; pessoas com necessidades educacionais especiais, além de; questões técnicas, como tamanho correto para elaboração de material tátil, produtos recomendados para a construção de mapas táteis.

Sendo assim, os discentes envolvidos na realização da oficina, destacaram como a sua principal vantagem, a possibilidade de sair do tradicional sem a necessidade de muitos materiais. Apresentar às discentes metodologias diferentes das tradicionais ou apenas a velha aula no seu formato teórico, ampliou o leque de possibilidades enquanto professor de Geografia.

Na percepção dos discentes, a realização de oficina enquanto ferramenta pedagógica de aprendizado, facilita a comunicação com os alunos a partir das diferentes linguagens aplicadas em sala de aula. Outro ponto de destaque em todas as respostas se refere à possibilidade que a oficina deu aos discentes se distancia do tradicionalismo da sala de aula e permite a realização de atividades externas em contato maior com a espaço vivido e a sua realidade local.



4. Considerações Finais

Em todo período do trabalho aplicado pode-se inferir que a relações entre teoria e prática são significativas para a aprendizagem cognitiva, uma vez que os educandos demonstram interesse para aquilo que se caracteriza dinâmico. Desta forma, a climatologia como fator da ciência geográfica se torna uma das mais dinâmicas disciplinas em termos espacialização e compreensão.

Entendemos que o ensino deve ser dinâmico e variado, no dia a dia da sala de aula, o professor tem que ter suas maneiras de tornar suas aulas atrativas e diferentes, fazendo com que as mesmas fiquem de maneira interessante, claro que não podemos esquecer que toda a atividade do professor deva ter a contribuição de todos os agentes da escola.

As oficinas didáticas permitem uma análise da realidade de cada aluno sem a fuga do conteúdo que deve ser abordado, além de permitir o intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, igualmente presente no processo de construção do conhecimento.

Considera-se também, que o projeto das oficinas é uma forma de avaliação do aluno e do professor em relação ao conteúdo e às aulas ministradas, pois através delas o professor pode avaliar cada aluno de forma mais informal, adentrando-se a cada participação do aluno e, a partir dessa interação, perceber se o conteúdo foi transmitido de acordo com o planejado

O desenvolvimento da oficina didática com os discentes de Geografia a partir da realização da construção da miniestação meteorológica caseira, foi de grande ajuda na compreensão da disciplina de climatologia, possibilitando compreender de forma mais clara, os conceitos relativos e clima e tempo, bem como, de que forma esses fenômenos podem interagir com a superfície terrestre, e produzir diferentes tipos de impactos na natureza e na sociedade.



Referências Bibliográficas

ANTONIO, E. R.; ALVES OLIVEIRA, A. O. S. As oficinas escolares como estratégia de ensino de Climatologia geográfica. **Revista Geonorte**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 80–87, 2012.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação (compromisso). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

FAVACHO, Alciane Santos, SANTOS, Kátia Paulino dos. Implicações do PARFOR na atuação docente: análise da Universidade Federal do Amapá. **Inovação & Tecnologia Social**. v1. N. 2. 2019.

MENDONÇA, Francisco; DANNI-OLIVEIRA, Inês Moresco. **Climatologia: Noções básicas e climas do Brasil**. São Paulo: Oficina de textos, 2020. 200 p.

MONTEIRO, Heloiza Ribeiro de Sena; SOUSA, Andressa Ingrid da Silva Ramos de; FONTINELES MARTINS, Hellen Neves; FARIAS, Patrícia Pilar. A importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. **Epistemologia e Práxis Educativa** - EPeduc, [S. l.], v. 2, n. 2, 2019. DOI: 10.26694/epeduc.v2i2.8915. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1827>. Acesso em: 14 nov. 2025.

NEPOMUCENO, Frederico Batista. O Parfor como processo de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 304-332, maio/ago. 2020.

STEINKE, Ercília Torres. **Climatologia fácil**. São Paulo: Oficina de Textos, 2012.

TEDESCO, J.C. **El nuevo pacto educativo: educación, competitividade y ciudadanía em la sociedade moderna**. Madrid: Alaud Anaya, 2005.



VASCONCELOS, L. C. dá S. A construção de instrumentos meteorológicos como prática didática da climatologia no ensino fundamental. **Revista Geonorte**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 34-45, 2012.

VENTURI, Luís A.B. **Praticando a Geografia**: técnicas de campo e de laboratório. São Paulo: Oficina de Textos, 2009.



CONSTRUINDO PONTES ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO:
LABORATÓRIO DE ENSINO INCLUSIVO DE GEOGRAFIA

Juliana Gomes Pereira dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

julianagomes150480@gmail.com

Carolina Magalhães Moreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

eucarolmagalhaesmoreira@gmail.com

Stefane Lima da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

limastefaness@gmail.com

RESUMO

Ensinar e aprender implicam em uma ação colaborativa, participativa e de construção coletiva. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo, promover a discussão a respeito do ensino inclusivo de Geografia para alunos cegos e com baixa visão, aspirando a acessibilidade no processo de aprendizagem, como uma forma de promover a autonomia dos estudantes. Para tanto, utilizou-se como objeto de estudo o projeto de extensão intitulado como: Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia (LEINGEO), coordenado pela Prof^a. Dr^a Vânia Regina, localizado na UERJ/FEBF, no Município de Duque de Caxias – RJ. Desse modo, buscou-se oferecer possibilidades aos professores da rede pública de ensino acerca desta temática, através da confecção de materiais táteis. Nesse sentido, a Cartografia Tátil urge como uma das metodologias utilizadas pelo coletivo, cumprindo o papel da Cartografia “convencional” de representar a realidade, todavia, levando em consideração os alunos cegos e de baixa visão, resultando assim em mapas adaptados para este público em específico. Logo, esses são construídos a partir dos mapas convencionais, utilizando os softwares ArcGIS e Corel Draw para generalização das informações cartográficas, além da utilização do papel cartão de gramatura 180 e materiais para criação de relevos. O projeto, no entanto, teve início com a chegada da professora Vânia ao corpo docente do departamento de Geografia da UERJ/FEBF. Essa iniciativa ecoa a experiência dessa no ensino ¹básico, onde a ausência de alunos cegos ou com baixa visão identificados a intrigou. Assim, sua atenção se voltou para a temática da inclusão, onde percebeu a existência de nuances e diversidades dentro desse campo específico. Dessa forma, o projeto visa promover uma reflexão sobre a inclusão no ensino por meio de encontros com leituras e debates na universidade, bem como, nas escolas, do mesmo modo que, a participar de cursos de formação contínua sobre produção de materiais didáticos inclusivos, tal como proporcionar cursos e oficinas para professores em formação e professores regentes. Como resultados



alcançados até o momento, foi oferecido um curso de formação contínua sobre inclusão para professores(as) de Magé/RJ, além de encontros regulares para leituras e debates para aprofundamento das bases conceituais, da mesma forma que, a realização de cursos com o Instituto Benjamin Constant, oferecendo assim, oficinas de confecção de materiais táteis e em áudio (livro falado e áudio texto) para professores(as) em formação. O grupo também pôde participar do 1º Cartotátil, um evento nacional de grande relevância na temática. Sendo assim, o presente projeto reafirma a importância do debate em torno da espacialidade do aluno cego e com baixa visão como iniciativa de promover estratégias de inclusão na educação e sua plena integração no ambiente escolar e no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: LEINGEO; Inclusão; Materiais táteis; Cartografia tátil.

ABSTRACT

Teaching and learning involve collaborative, participatory, and collectively constructed actions. In this context, this work aims to promote discussion regarding the inclusive teaching of Geography for blind and visually impaired students, aspiring to accessibility in the learning process as a way to promote student autonomy. To this end, the extension project entitled: Laboratory for Inclusive Geography Teaching (LEINGEO), coordinated by Prof. Dr. Vânia Regina, located at UERJ/FEBF, in the Municipality of Duque de Caxias – RJ, was used as a case study. Thus, the aim was to offer possibilities to public school teachers regarding this theme, through the creation of tactile materials. In this sense, Tactile Cartography emerges as one of the methodologies used by the collective, fulfilling the role of "conventional" Cartography in representing reality, however, taking into account blind and visually impaired students, thus resulting in maps adapted for this specific audience. Therefore, these maps are constructed from conventional maps, using ArcGIS and Corel Draw software for generalizing cartographic information, as well as 180 gsm card stock and materials for creating reliefs. The project, however, began with Professor Vânia's arrival to the faculty of the Geography department at UERJ/FEBF. This initiative echoes her experience in basic education, where the absence of identified blind or visually impaired students intrigued her. Thus, her attention turned to the theme of inclusion, where she perceived the existence of nuances and diversities within this specific field. Therefore, the project aims to promote reflection on inclusion in education through meetings with readings and debates at the university, as well as in schools, in addition to participating in continuing education courses on the production of inclusive teaching materials, as well as providing courses and workshops for pre-service teachers and current teachers. As a result of the project so far, a continuing education course on inclusion was offered to teachers in Magé/RJ, in addition to regular meetings for readings and debates to deepen the conceptual foundations. Similarly, courses were conducted with the Benjamin Constant Institute, offering workshops on the creation of tactile and audio materials (talking books and audio texts) for teachers in training. The group also participated in the 1st Cartotátil, a nationally relevant event on the subject. Therefore, this project reaffirms the importance of the debate surrounding the spatiality of blind and visually impaired students as an initiative to promote inclusion strategies in education and their full integration into the school environment and the learning process.

Keywords: LEINGEO; Inclusion; Tactile materials; Tactile cartography.



INTRODUÇÃO

A educação, enquanto processo dinâmico e em constante transformação, requer reflexão e estudo contínuos, especialmente diante das mudanças que permeiam os sujeitos envolvidos — professores e estudantes. Nesse sentido, torna-se fundamental a elaboração de práticas pedagógicas significativas, capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e contextualizada. Sobretudo, quando pensamos no ambiente escolar, sendo este um espaço historicamente excludente e com práticas seletivas. Remetendo assim a necessidade dos professores repensarem suas práticas, de forma que haja uma integração dos estudantes.

O que se estende também no campo da Geografia, que ainda tem sua base enciclopédica, compartimentada e descontextualizada. Justificando desse modo a importância do professor/mediador, que problematiza a realidade, observa os interesses dos alunos e diversifica suas atividades e recursos em atenção às especificidades que os alunos apresentam. (RIBEIRO, Solange, 2021, p. 7). Principalmente quando se fala do ensino inclusivo de Geografia para alunos cegos e com baixa visão, onde são muitos os caminhos a serem percorridos e discutidos.

Nesse sentido, pode-se dizer que as necessidades educacionais especiais apresentam características muito específicas, o que exige análises aprofundadas e a ampliação de estratégias pedagógicas adequadas a cada caso. Assim, torna-se necessário estabelecer alguns recortes e propor questões que orientem a reflexão e a prática docente. Dessa forma, embora a inclusão deva ser compreendida de maneira ampla e abrangente, diante da diversidade de especificidades existentes, optou-se, neste momento, no trabalho em questão, por concentrar a atenção no aluno cego e com baixa visão.

Pensando nessas questões, o presente trabalho busca promover a discussão a respeito do ensino inclusivo de Geografia para alunos cegos e com baixa visão, aspirando a acessibilidade no processo de aprendizagem,



como uma forma de possibilitar a autonomia dos estudantes. Dessa forma, utilizou-se como recorte o projeto de extensão intitulado como: Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia (LEINGEO), localizado na UERJ/FEBF, no Município de Duque de Caxias – RJ. Desse modo, buscou-se oferecer possibilidades aos professores da rede pública de ensino acerca desta temática, através da confecção de materiais táteis.

METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, colocando as pessoas com deficiência visual no centro da investigação. A metodologia é inspirada em Ventorini (2007; 2009), que defende que a análise da deficiência visual deve se basear nas demandas do próprio sujeito, em vez de tomar como referência a visão normativa. Consequentemente, o trabalho dedicou-se à criação de recursos didáticos táteis que pudessem representar a realidade. O resultado foi a produção de mapas adaptados, para atender às particularidades de estudantes cegos e de baixa visão.

A fase inicial do projeto dedicou-se a uma extensa revisão de literatura, o que permitiu acumular dados e aprofundar a compreensão necessária para a confecção de materiais cartográficos sensíveis ao toque. O estudo está fundamentado na Cartografia Tátil, definida por Loch (2008) como *a subárea da Cartografia responsável por transformar mapas convencionais em produtos acessíveis, lidos pelo tato, para indivíduos com deficiência visual*.

Com a utilização deste recurso, é possível potencializar a interação e a troca entre os estudantes, visto que todos serão beneficiados pelo mesmo material inclusivo. O desenvolvimento dos materiais cartográficos táteis ocorreu logo após a revisão literária e foi guiado por uma série de fatores essenciais. Tais fatores abrangiam desde o tamanho e a fidelidade dos mapas até sua significação tátil, além da aceitação por partes dos alunos cegos e com baixa visão e capacidade de estimulação visual, juntamente da resistência, segurança e facilidade de manuseio. Ademais, vale ressaltar



também que, a adaptação desses materiais foi planejada para que pudessem ser igualmente utilizados por indivíduos “normovisuais.”

Sendo assim, pode-se dizer que com a utilização deste recurso, é possível potencializar a interação e a troca entre os estudantes, visto que todos serão beneficiados pelo mesmo material inclusivo, bem como contribuir com o papel crucial da Geografia, de ampliar a visão de mundo dos educandos.

Além disso, nossa metodologia também é inspirada em Nascimento (2024), professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com expertise no assunto; Onde optou-se pela construção dos mapas a partir da generalização das informações cartográficas por meio dos softwares ArcGIS e Corel Draw, no qual em um segundo momento, o mapa foi impresso em papel cartão de gramatura 180 e, em um terceiro momento, realizou-se assim, a técnica de colagem, empregando materiais acessíveis (EVA, cola relevo, papel paraná, entre outros) e variadas texturas, possibilitando a criação de relevos e demonstrando o cuidado no exagero das informações, visando não causar prejuízos na interpretação cartográfica para os alunos cegos e de baixa visão.

OS ALUNOS CEGOS E DE BAIXA VISÃO E A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO

Pessoas com deficiência visual são aquelas que têm perda de visão total ou parcial. Essa condição é classificada em cegueira (perda completa) e baixa visão (perda parcial, também chamada de deficiência visual). Conforme Alves (2019), um indivíduo é considerado cego se sua acuidade visual for menor que 0,05 no melhor olho, mesmo com auxílio. Essa medida ilustra que a pessoa cega vê a cerca de três metros o que uma pessoa com visão normal veria a sessenta metros. Essa diminuição ou ausência de visão pode ser de causa congênita (adquirida no pré-natal ou logo após o nascimento), ou então, hereditária (ALVES, 2019).



O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) assegura que a escola regular deve oferecer apoio disciplinar específico para atender às necessidades das pessoas público-alvo da Educação Especial. Caso não seja possível a integração em aulas regulares, essa realização educacional especial deve ser realizada em turmas especiais, as chamadas salas de recursos, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Artigo 59, exige que as redes de ensino assegurem aos estudantes com necessidades especiais adaptações em currículo, metodologia, técnicas, recursos e organização escolar. Nesse sentido, a Geografia assume um papel significativo para esse público, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia espacial. Esta autonomia é definida como a habilidade de se deslocar de forma independente no espaço, permitindo ao aluno construir mentalmente a organização espacial da sala de aula e da escola.

Cook *et al.* (2021) apontam que desenvolver habilidades tátil-espaciais é um marco importante no desenvolvimento cognitivo para a compreensão da informação geográfica. O toque é uma experiência direta de resistência, confirmando a existência de uma realidade tangível. Dessa forma, o espaço do aluno, incluindo a escola e seus lugares cotidianos, pode ser conhecido e entendido não apenas pela visão, mas é acessível e compreendido através do sentimento, independentemente de como essa percepção se apresenta (Cook *et al.*, 2021).

O conteúdo de Geografia deve ser necessariamente adaptado para que os alunos com deficiência visual sejam verdadeiramente incluídos no aprendizado. A inclusão não se resume à presença; ela exige um envolvimento real. Para isso, o ambiente escolar deve ser totalmente acessível, os educadores precisam de formação específica e adequada, e os métodos de ensino direcionados a esses alunos devem ser criteriosamente avaliados (RODRIGUES; SALDANHA; CORRÊA, 2017).



CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E DE INTEGRAÇÃO

Como grupo, sentimos a necessidade de aprofundar nossa compreensão sobre o conceito de inclusão. Nossa prioridade é a democratização do ensino para incluir o maior número possível de alunos com deficiência e isso significa desenvolver estratégias que beneficiem a todos simultaneamente, estudantes com e sem deficiência.

Considerando nossa definição de inclusão, Mantoan (2003) argumenta ser essencial revisitar os paradigmas que sustentam as práticas pedagógicas ditas inclusivas. Ela critica o paradigma da modernidade por promover uma escola excessivamente formal e racional, resultando apenas em uma justaposição (ou separação lado a lado) do ensino especial e do ensino regular, o que não configura uma inclusão verdadeira. Para a autora, a inclusão exige uma mudança completa na perspectiva educacional, ou seja, uma alteração no próprio paradigma que orienta o pensamento sobre educação.

Nossa visão de inclusão é uma ruptura com o modelo que exclui ao tentar normalizar por meio da integração. O principal desafio que persiste é a necessidade de remodelar a forma como pensamos a educação. Em suma, a prática inclusiva exige mudanças de paradigmas para acolher a diversidade em um único ambiente, superando todas as barreiras.

A CARTOGRAFIA TÁTIL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O sistema Braille é o método usado por pessoas com deficiência visual para escrever e ler, de acordo com Andrade (2014). Criado no século XIX por Louis Braille, o código é baseado em seis pontos dispostos em relevo, o que permite a representação de letras, números e pontuações. A principal contribuição desse sistema é sua capacidade de conferir autonomia à pessoa com deficiência visual na leitura e na escrita.



Apesar da utilidade do Braille, ele é limitado para representar elementos gráficos. Almeida e Loch (2005, p. 5) afirmam que representações como "linhas retas e curvas, formas geométricas, contornos de objetos e mapas de localização" não podem ser expressas apenas pelo Braille. Por essa razão, a Cartografia Tátil é crucial. Sua função é adaptar materiais da linguagem visual para a tátil, garantindo que pessoas com deficiência visual tenham acesso e compreendam os conceitos da ciência cartográfica.

Dessa forma, a adaptação de materiais via Cartografia Tátil é indispensável para o ensino de Geografia a estudantes com deficiência visual, sendo o único canal para que alunos cegos acessem informações visuais do mundo. É crucial, no entanto, que esses recursos táteis também utilizem cores de alto contraste e fortes. Isso garante que os estímulos visuais residuais dos alunos com baixa visão sejam aproveitados e valorizados. Sobre a importância de trabalhar a cartografia tátil com as pessoas com deficiência visual, Vasconcellos destaca que:

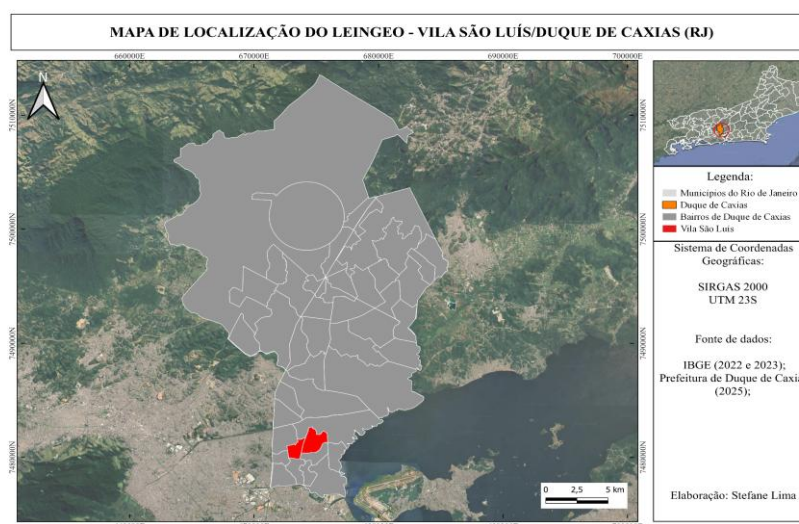
Usuários com deficiência visual podem recorrer ao tato para conhecer o espaço geográfico. Na verdade, utilizam esse canal também para sua orientação e mobilidade no espaço, inclusive na escala das edificações e das ruas. Assim, é fundamental que essas pessoas tenham acesso a mapas táteis e outros materiais didáticos que possam ser percebidos pelo sentido do tato e pela força motora (maquetes, ilustrações em relevo, dentre outras). (VASCONCELLOS, 2007, p.115)

Assim, os mapas e materiais táteis enriquecem a compreensão do mundo para indivíduos que não possuem visão. Sua aplicação evidencia como a união da Cartografia com a linguagem tátil é vital para otimizar o aprendizado de pessoas com deficiência visual. A utilização da Cartografia Tátil é, portanto, obrigatória no ensino de Geografia para alunos cegos e com baixa visão, visto que a disciplina é a porta de entrada para o conhecimento cartográfico na educação básica.

DIÁLOGOS E PRÁTICAS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PROFESSORES

Diante dos expostos conferidos à temática sobre a inclusão e suas práticas, o Laboratório de Ensino Inclusivo em Geografia (LEINGEO), assumindo seu papel de pesquisa na busca de novas Metodologias e Prática de Ensino em Geografia e na promoção da produção do conhecimento, observou a necessidade de oportunizar o primeiro curso sobre inclusão, no qual foi intitulado como: "Inclusão Escolar De Estudantes Com Deficiência"; a fim de propiciar aos alunos em formação e o profissionais de educação, práticas e metodologias voltadas no fomento dos alunos com deficiência visual matriculados nas redes de ensino. Sob a Coordenação da Prof. Dr^a Vânia Regina Jorge da Silva, o curso foi realizado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), situada na Vila São Luís - Duque de Caxias - RJ, onde o coletivo recebeu com grande alegria os profissionais de Educação da Secretaria Municipal de Magé.

Figura 1 – Mapa de Localização do LEINGEO na Vila São Luís (Duque de Caxias/RJ)



Fonte: Os autores (2025)

O curso iniciou-se no dia 09 de setembro, com seu término no dia 09 de novembro de 2024, sendo oferecido aos sábados, no turno diurno,



contando com professoras convidadas, das quais, como a coordenadora do Projeto (Professora Vânia), desenvolvem pesquisas voltadas à inclusão; Entre as convidadas, contamos com as Professoras Clarissa Nicolai e Wesky, coordenadora do curso de Pedagogia e Flávia Faissal, pesquisadora em Educação, Desenvolvimento Humano e Direito das Pessoas com Deficiência e Laboratório Educação e Diferenças, ambas do corpo docente da FEBF/UERJ.

Partindo desse pressuposto, o cronograma do curso foi dividido da seguinte maneira:

- 09/09 - Aula inaugural;
- 16/09 - Conceito de Inclusão a partir da Lei 13.146/2015;
- 23/09 - Modelo Social da Deficiência;
- 30/09 - Plano Educacional Individualizado - PEI;
- 07/10 - Atividade assíncrona;
- 14/10 - Desmedicalização da Educação;
- 21/10 - Atividade assíncrona;
- 25/10 - Encontro Pessoal - Autismo e Inclusão, juntamente da 3ª atividade;
- 28/10 - Tecnologias Assistivas ou Deficiência Múltipla;
- 09/11 - Encerramento do Evento.

Dessa maneira, inicialmente, durante a abertura do curso, a Prof.^a Flávia abordou sobre a importância das Leis vigentes no país, assim como das lutas que tornaram possível sanar a injustiça social na questão educacional; de como a educação brasileira teve que se adequar e estruturar para alcançar as necessidades da pessoa com deficiência, bem como, os planos das diretrizes de base que contemplam os alunos com deficiência e, conseqüentemente o currículo adotado pelo Ministério da Educação no que faz menção à inclusão. Para além disso, mudanças específicas necessárias para que não cerceiam o ir e vir destes que estão

assegurados sob a guarda da Lei 10.098/2004 - na qual trata do acesso às experiências estéticas, do trabalho, da educação, da vida em sociedade de todas as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, através de suportes ao meio físico (edifícios, mobiliário, vias públicas, equipamentos urbanos e outros).

Em determinado momento, foi aberto espaço para os relatos das profissionais da educação do município de Magé, que compartilharam suas experiências em sala de aula. As discussões abrangeram o número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas em que atuam, as condições de acessibilidade dos espaços, as atitudes comportamentais e o grau de efetiva integração desses educandos. Além disso, destacou-se a importância de verificar se as estruturas físicas das instituições estão adequadas aos padrões arquitetônicos de acessibilidade exigidos.

Figura 2 – Momento de discussões sobre as práticas de ensino



Fonte: Os autores (2025)

À medida que os relatos de experiências avançavam, surgiam novas e instigantes reflexões sobre o que se espera de uma educação verdadeiramente inclusiva para alunos com deficiência visual. Entre as propostas apresentadas, destacou-se a necessidade de revisar os materiais

didáticos utilizados, frequentemente descontextualizados e obsoletos em relação à realidade dos estudantes, o que compromete o aprendizado; haja vista que, ensinar Geografia implica reconhecer a identidade do sujeito, sua relação com o espaço e com a sociedade - aspectos amplamente debatidos ao longo do curso. Tais apontamentos revelam-se fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual.

Dito isso, ao longo do curso, foi solicitado aos participantes o desenvolvimento de atividades a serem apresentadas nos encontros assíncronos, consistindo em propostas de novas práticas de ensino voltadas ao público-alvo. Essas atividades tiveram como objetivo fomentar o conhecimento geográfico e promover a troca de experiências entre os participantes.

Figura 3 – Atividade Assíncrona



Fonte: Os autores (2025)

As atividades apresentadas suscitaram novos debates e reflexões acerca da inclusão, destacando-se a distinção entre igualdade e equidade. Onde, ao longo do curso, os temas foram amplamente debatidos e analisados, resultando no esclarecimento de dúvidas e na compreensão de



que o atendimento a estudantes com necessidades especiais não deve ser visto como um desafio, mas como uma possibilidade concreta de promoção da equidade e da justiça social por meio de uma educação verdadeiramente inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se refere aos resultados obtidos neste trabalho, como elucidado nas páginas anteriores, esses por sua vez correspondem à realização de um curso de formação contínua sobre inclusão para professores(as) de Magé-RJ, além de oficinas de confecção de materiais táteis e em áudio (livro falado e áudio texto - Audacity e Balabolka) para professores(as) em formação.

Sendo assim, no encontro presencial, após as atividades assíncronas, realizou-se um momento de reflexão e apresentação de materiais pedagógicos confeccionados pelos bolsistas do LEINGEO. Esses recursos, voltados tanto a alunos com deficiência visual quanto a estudantes videntes, têm o propósito de auxiliar no ensino da Geografia e na leitura crítica do mundo.

Nesse contexto, os profissionais da educação demonstraram receptividade às novas práticas sugeridas, o que motivou novos questionamentos e reflexões sobre o uso e a produção de materiais táteis.

Os materiais abordados neste artigo podem ser observados nas figuras 4, 5 e 6.

Figura 4 - Material tátil sendo testado por uma pessoa com deficiência



Fonte: Os autores (2025)

Figura 5 - Curvas de nível



Fonte: Os autores (2025)

Figura 6 - Morros e Morretes



Fonte: Os autores (2025)

A respeito da participação, todos colaboraram com informações e questionamentos na parte teórica, além de se mostrarem interessados em saber quais os tipos de materiais mais adequados para confecção dos mapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caráter conclusivo, por meio deste trabalho foi possível evidenciar que apesar das conquistas adquiridas com novas políticas públicas voltadas ao ensino de pessoas com deficiência, ainda se faz necessário ampliar as ações nesta área que promovam meios para que ocorra de fato um ensino inclusivo, não somente integrando socialmente a pessoa com deficiência, mas permitindo que suas potencialidades sejam trabalhadas ao máximo, proporcionando com que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, se faz necessário a existência de profissionais preparados para atender as necessidades de cada aluno, por isso torna-se interessante a ampliação, nos cursos de licenciatura, do número de



disciplinas que envolvam a inclusão. Neste sentido, vale ressaltar que ainda há falhas na estrutura escolar das escolas brasileiras, como a falta de ferramentas didáticas, professores com cargas horárias exaustivas e, em muitos casos, salas de aulas superlotadas. Sobre esta questão, uma de nossas integrantes teve a experiência de lecionar em uma escola que atende alunos com deficiência, onde relatou que o grande desafio foi o de desenvolver um trabalho satisfatório com todas essas problemáticas atreladas à falta de plano de carreira dos educadores.

Por fim, apesar das dificuldades encontradas na profissão docente, trabalhar com a Cartografia Tátil e o desenvolvimento de materiais para alunos com deficiência visual, trouxeram experiências únicas. O contato com essa realidade ainda na graduação nos possibilitou enxergar de maneira diferente o ser educador, buscando observar os alunos de forma singular, constatando que os alunos, independente de terem ou não deficiência, possuem individualmente, necessidades educacionais distintas e isso deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. C. de; LOCH, R. E. N. **MAPA TÁTIL: Passaporte para a inclusão.** EXTENSIO - Revista Eletrônica de Extensão - UFSC, Número 3, ano 2005.

ANDRADE, Léia de. **Gráficos Táteis para Ensinar Geografia.** Dissertação (Mestrado). UFSC, Florianópolis, 2014.

AGUIAR, P. R.; COSTA, F. W. D. **O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – campus Patrocínio-MG.** Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia, v. 19, n. 3, p. 26-47, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/16100>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:



https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COOK, J. P. *et al.* **Cartografia tátil no ensino de geografia física na educação básica**. PESQUISAR–Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, v. 7, n. 14, p. 15-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/74398>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1968.
https://www.pensador.com/frases_de_paulo_freire/

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? porquê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Humberto Bethoven Pessoa de; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **Ressignificando as representações cartográficas do Laboratório de Cartografia Tátil Escolar – LABTATE**. Revista Geoaraguaia, v. 14, n. Especial (Inclusão na Educação Geográfica: teorias e práticas), p. 1–20, 23 out. 2024.

RIBEIRO, Solange Lucas; SANTOS, Juliana Oliveira dos. **Ensino de Geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 11, n. 21, p. 05-23, 2021. DOI:10.46789/edugeo. v11i21.978.

RODRIGUES, T. T.; SALDANHA, C. S.; CORRÊA, L. R. **A cartografia inclusiva e o futuro no ensino da geografia**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2017, Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://revistas-old.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie/article/view/943/807>. Acesso em: 15 fev. 2021.

VASCONCELLOS, Regina Araújo de Almeida. **Ensino de Cartografia para populações minoritárias**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 87, p.111-129, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. In: VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018. p. 41–66.



GEODIVERSO AMAZÔNIA:
DESCOBRINDO SOBRE GEODIVERSIDADE NA ESCOLA

Luciana Martins Freire
Universidade Federal do Pará,
lucianamf@ufpa.br

Joselito Santiago de Lima
Instituto Federal do Pará
joselito.lima@ifpa.edu.br

Mênezys Silva de Melo
Instituto Federal do Pará
menezyssilva@gmail.com

Maria Vitória Reis Araújo
Instituto Federal do Pará
menezyssilva@gmail.com

RESUMO

O conceito Geodiversidade é considerado recente, sendo pouco difundido na educação básica, uma vez que não existe uma abordagem direta sobre o assunto nos livros didáticos. É na escola que ocorre o primeiro contato sobre o conhecimento dos elementos abióticos que compõem a paisagem e, entre as disciplinas escolares, a geografia tem papel de fundamental importância na divulgação desse conceito, uma vez que trabalha com vários conteúdos inerentes à geodiversidade, tais como: relevo, rochas, minerais, solo, água, etc. Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas: levantamento bibliográfico sobre Geodiversidade e uso de HQs no ensino; criação dos personagens; edição do roteiro das HQs através do *software storyboard* (rascunho), informando quantos quadros a tirinha terá, a posição dos personagens e balões com as falas; e arte final das HQs, utilizando os aplicativos *Ibis paint X* versão 12.2.11 (cenário de fundo) e o *Paint tool sai 2*, utilizado para a digitalização dos personagens, os balões e falas. O resultado desse trabalho apresenta a HQ Geodiverso Amazônia, com personagens figurativos criados através da análise da fauna que compõem a biota amazônica, com características humanas, tais como fábulas, adaptados para a linguagem dos quadrinhos como atividade educativa. Os personagens dos quadrinhos representam regiões do estado do Pará, sendo eles: o urubu (*Coragyps atratus*), a garça (*Ardea alba*), o caranguejo-uçá (*Ucides cordatus*), o guará (*íbis-escarlata*), o boto cor-de-rosa (*Inia geoffrensis*), a onça pintada (*Panthera onca*) e o Búfalo (*Bubalus bubalis*). Os cenários são paisagens dessas regiões, representando tanto contexto sobre a natureza como cultura.

Palavras-chave Ensino de Geografia; Histórias em Quadrinhos; Amazônia.



ABSTRACT

The concept of Geodiversity is considered recent and is not widely disseminated in basic education, since there is no direct approach to the subject in textbooks. It is at school that the first contact with the knowledge of the abiotic elements that make up the landscape occurs, and among the school subjects, geography plays a fundamental role in disseminating this concept, since it works with various contents inherent to geodiversity, such as: relief, rocks, minerals, soil, water, etc. The methodological procedures were divided into three stages: bibliographic survey on Geodiversity and the use of comics in teaching; creation of the characters; editing the script of the comics using storyboard software (draft), indicating how many panels the strip will have, the position of the characters and speech bubbles; and final art of the comics, using the Ibis Paint X version 12.2.11 application (background scenery) and Paint Tool SAI 2, used for digitizing the characters, speech bubbles and dialogue. The result of this work is the graphic novel **Geodiverso Amazônia**, featuring figurative characters created through the analysis of the fauna that make up the Amazonian biota, with human characteristics, such as fables, adapted to the language of comics as an educational activity. The comic book characters represent regions of the state of Pará, namely: the black vulture (*Coragyps atratus*), the great egret (*Ardea alba*), the fiddler crab (*Ucides cordatus*), the scarlet ibis, the pink river dolphin (*Inia geoffrensis*), the jaguar (*Panthera onca*), and the buffalo (*Bubalus bubalis*). The settings are landscapes of these regions, representing both the natural context and culture.

Keywords: Geography Education; Comic Books; Amazon.

INTRODUÇÃO

O termo geodiversidade corresponde “a variedade natural (diversidade) de elementos geológicos (rochas, minerais e fósseis), geomorfológicos (formas de relevo, topografia e processos físicos) do solo e hidrológicos” (Gray, 2013, p. 12). Abrange a diversidade geológica, incluindo o conhecimento sobre os processos passados e presentes que originam os testemunhos vinculados às mudanças na paisagem, variação do nível dos oceanos, sedimentação, etc. (Brilha, 2005; ProGEO, 2011; Rodrigues e Pedrosa, 2013).

É considerado recente e ainda bastante conectado ao ambiente acadêmico, sendo pouco difundido na educação básica, uma vez que não existe uma abordagem direta sobre o assunto nos livros didáticos. Contudo, é na escola que ocorre o primeiro momento para disseminação do conhecimento sobre os elementos que compõem o conceito de geodiversidade.



O ensino de geografia escolar está na vanguarda desse processo uma vez que a ciência geográfica, na educação básica, trabalha com vários elementos abióticos, tais como: geologia, relevo, solo, água, etc.

Assim, a construção do conhecimento deve conter uma abordagem científica, porém com didática acessível ao público em geral sobre os elementos da geodiversidade contidos no local, sob uma perspectiva de demonstrar a importância dos componentes abióticos para a conservação da paisagem natural e sua biodiversidade (Freire, Cook e Lima, 2023).

É de fundamental importância o uso de recursos didáticos que venham a tornar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula atrativo e interessante, dinâmico e participativo de tal modo que consiga cativar e envolver os alunos com sua proposta levando em consideração o espaço de vivência dos alunos e suas experiências.

Sendo assim, entre os diversos recursos didáticos disponíveis a presente pesquisa utilizou as histórias em quadrinhos (HQs). A escolha por este recurso justifica-se pelo uso de uma linguagem mista (verbal e não verbal), simples, acessível e atrativa visualmente ao leitor, especialmente ao público em idade escolar, que é um fator de atração para crianças e adolescentes, além da facilidade de acesso pelos alunos.

Conforme Melo et al. (2013), as HQs apresentam um potencial pedagógico multidisciplinar, na forma de expressão da comunicação artística e literária, na qual é possível relacionar as vivências e experiências do estudante com o contexto teórico. No que se refere a Geografia escolar, o uso de HQs constitui um excelente recurso didático aos conteúdos que envolvem elementos físicos-naturais, além da representação de paisagens como cenários, contribuindo para a divulgação dos conceitos sobre Geodiversidade na educação básica.

É nesse contexto que surge o Geodiverso Amazônia, uma história em quadrinhos que busca através da criação de HQs disseminar o conceito de geodiversidade por meio da disciplina geografia, no ensino básico, e para isso se utiliza de elementos da geodiversidade da Amazônia paraense,



previamente inventariados, para demonstrar sua importância para a manutenção da vida.

Vale ressaltar que o Geodiverso é resultado advindo do projeto de extensão “Uso de Histórias em Quadrinho (HQs) no Ensino de Geografia”, aliado ao projeto de pesquisa “Geodiversidade da Amazônia Paraense”, ambos desenvolvidos no curso de Licenciatura em Geografia, Campus de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

OBJETIVOS

Apresentar o Patrimônio Geológico e Geomorfológico das paisagens da Amazônia Paraense, elevando o conhecimento sobre Geodiversidade, que se refere aos aspectos abióticos da paisagem, considerados como elementos de natureza abiótica com valores do ponto de vista científico, cultural, turístico e econômico.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa correspondem as etapas realizadas para alcançar o objetivo proposto. Sendo assim foram divididos em três etapas, sendo elas: levantamento bibliográfico, escolha dos personagens e elaboração dos quadrinhos.

A primeira etapa consistiu na obtenção de informações relacionadas à temática da pesquisa que subsidiou um arcabouço teórico para o trabalho. Para tanto, foram feitas consultas a livros, artigos científicos, teses e dissertações disponíveis no acervo das bibliotecas de universidades disponíveis nos repositórios institucionais de universidades públicas e privadas, consulta a periódicos científicos que possam apoiar a pesquisa, tais como: plataforma *Scielo*, *Google Acadêmico*, *Academia.edu*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros.



Desse modo, foram inventariadas bibliografias de autores que tiveram fundamental importância para o embasamento teórico desta pesquisa, como por exemplo: Gray (2004, 2005), Brilha (2005), Guimarães e Liccargo (2014), Oliveira (2006), Pedrosa e Rodrigues (2013), Meira e Moraes (2016), Moura-fé, Nascimento e Soares (2016), Freire e Lima (2020) e Freire, Cook e Lima (2023); e leituras referentes as histórias em quadrinho e seu uso no ensino escolar, destacando autores: como Eisner (1989), Rama et al (2005), Vergueiro (2005), Mendonça (2008), Silva (2010) e Melo et al (2013).

A segunda etapa consistiu na criação do personagem por meio da análise de animais que compõem a biota da Amazônia paraense, sendo escolhidos: o urubu (*Coragyps atratus*), a garça (*Ardea alba*), o caranguejo-uçá (*Ucides cordatus*), o guará (*Íbis-escarlata*), o boto cor-de-rosa (*Inia geoffrensis*) e a onça pintada (*Panthera onça*). Os personagens dos quadrinhos representam regiões do estado do Pará, sendo elas: Região geográfica intermediária de Belém, Castanhal, Santarém, Breves e Marabá.

A terceira e última etapa foi direcionada para a criação dos personagens; edição do roteiro das HQs através do *software storyboard* (rascunho), informando quantos quadros a tirinha terá, a posição dos personagens e balões com as falas; e arte final das HQs, utilizando os aplicativos Ibis paint X versão 12.2.11 (cenário de fundo) e o *Paint tool* sai 2, utilizado para a digitalização dos personagens, os balões e falas.

RESULTADOS

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta possibilidades de recursos didáticos de fácil acesso e entendimento para o público infanto-juvenil, os quais podem ser aplicados de maneira interdisciplinar em sala de aula. Assim, surge a HQ Geodiverso Amazônia, que se desenvolve por meio de narrativas sobre os aspectos físico-geográficos, com foco na geodiversidade da Amazônia Paraense.

Figura 01 – Turma Geodiverso Amazônia



Fonte: Os autores (2024).

O resultado desse trabalho é representado pela turma do Geodiverso Amazônia (figura 01), com personagens figurativos criados através da análise da fauna que compõem a biota amazônica, com características humanas, tais como fábulas, adaptados para a linguagem dos quadrinhos como atividade educativa.

Os personagens dos quadrinhos representam regiões do estado do Pará, sendo eles: o urubu (*Coragyps atratus*), a garça (*Ardea alba*), o caranguejo-uçá (*Ucides cordatus*), o guará (*Íbis-escarlate*), o boto cor-de-rosa (*Inia geoffrensis*), a onça-pintada (*Panthera onca*) e o búfalo (*Bubalus bubalis*). Os cenários são paisagens dessas regiões, representando tanto contexto sobre a natureza como cultura.

A escolha desses animais possibilita aos alunos uma identificação com as criações, uma vez que pertencem a sua realidade, proporcionando assim uma maior aproximação e interesse com o ensino de geografia aliado à difusão do conhecimento sobre geodiversidade.



O primeiro quadrinho produzido tem como personagens a garça Cristal (em referência a uma denominação mineralógica) e o urubu Arandu (nome indígena que significa conhecer com a experiência de vida). Esses personagens foram criados a partir da música “No Meio do Pitiú” (Gama, 2020), de composição e interpretação da cantora Dona Onete, que é carregada de características da cultura regional paraense.

No meio do Pitiú – Dona Onete

A garça namoradeira / Namora o malandro urubu
Eles passam a tarde inteira / Causando o maior rebu
Na doca do Ver-o-Peso / No meio do Pitiú [...]
Eu fui cantar carimbó / Lá no Ver-o-Peso
Urubu sobrevoando / Eu logo pude prever
Parece que vai chover / Parece que vai chover
Depois que a chuva passar / Vou cantar carimbó pra você
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú [...]
Urubu malandro / Foi passear lá no Marajó
Comeu de tudo / Mas vivia numa tristeza só
Urubu lhe perguntou / O que se passa, compadre?
Tô com saudade da minha branca / Do Ver-o-Peso, da sacanagem
Lá eu sou pop star / No meio da malandragem
Fico bem na foto / Na entrevista e na reportagem
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú. (Gama, 2020)

Como descrito na canção, as aves citadas são elementos comuns à paisagem do mercado do Ver-o-Peso, feira popular da cidade de Belém, sendo o ponto de partida para a história a ser retratada. A partir desse ponto (figura 02), os personagens começam um sobrevoo pelo território paraense visitando lugares onde elementos da geodiversidade local se destacam na paisagem, dando ênfase nos aspectos da paisagem geomorfológica. A região abriga, por baixo de seu famoso e único conjunto florestal, um vasto Patrimônio Geológico-Geomorfológico.

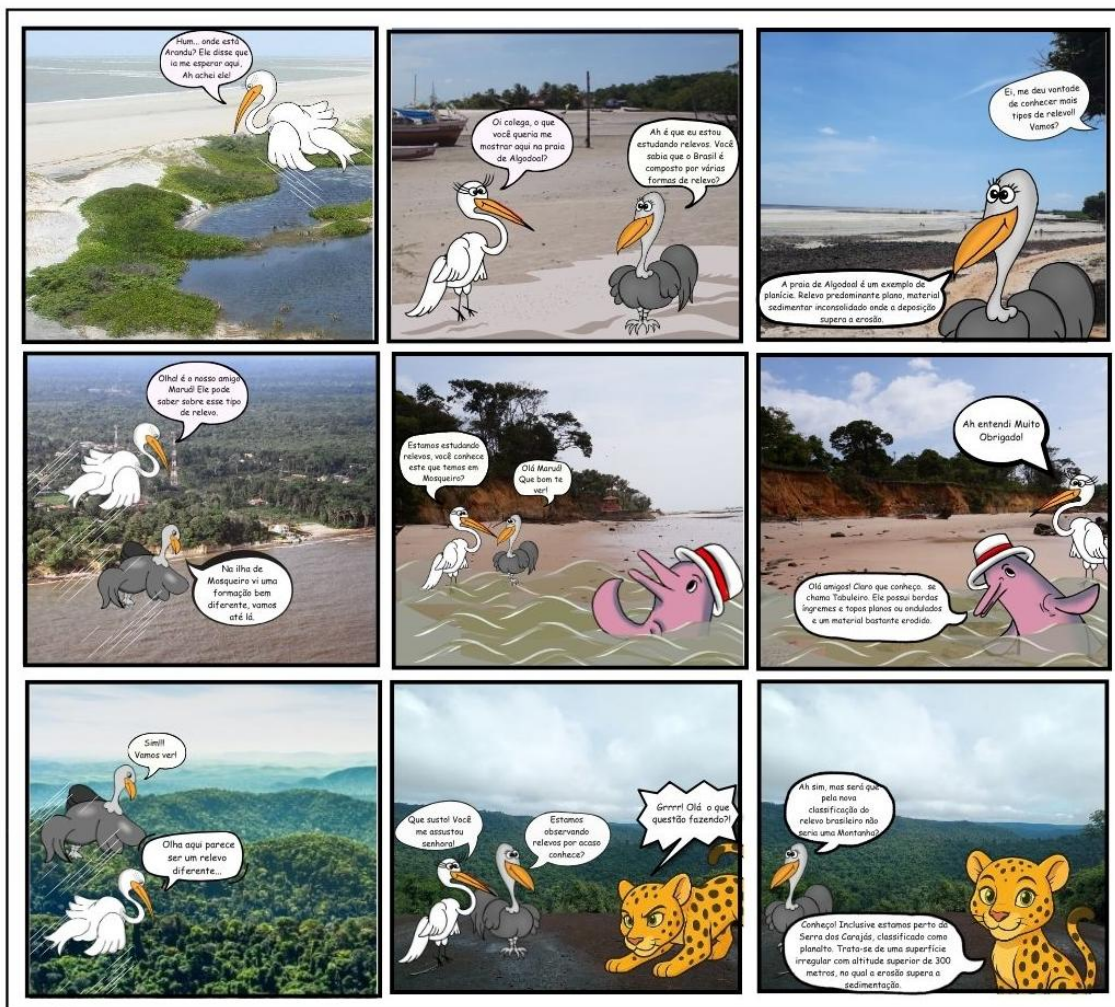
Figura 02 – Ponto de partida da HQ “Geodiverso Amazônia”



Fonte: Os autores (2024).

Diante do exposto, no segundo quadrinho (figura 03) destacamos: a planície litorânea da ilha de Maiandeuá, conferida como a Área de Proteção Ambiental (APA) Algodão-Maiandeuá, pertencente ao município de Maracanã/PA, Região Geográfica de Castanhal; os tabuleiros pré-litorâneos da ilha de Mosqueiro, inserida na Região Geográfica de Belém; e, por último, a Serra dos Carajás, pertencente a Região Geográfica de Marabá.

Figura 03 – “Geodiverso Amazônia”, com desenvolvimento da história focada nos aspectos do relevo da Amazônia Paraense



Fonte: Os autores (2025).

O quadrinho apresentado na figura 03 traz, especificamente, informações a respeito da geomorfologia local, adaptados aos conteúdos utilizados na Geografia escolar. Assim, dentre as paisagens apresentadas, as características destacam:

- Ilha de Algodão: praias da planície litorânea / costeira, relevos predominantemente planos, desenvolvidos em depósitos sedimentares inconsolidados;
- Ilha de Mosqueiro (Belém): tabuleiro pré-litorâneo, representados por formas de relevo erosivas, com topos planos e/ou com suaves ondulações e bordas íngremes em forma de paredões;



- Serra do Carajás (Floresta Nacional do Carajás): complexo físico-ambiental com relevo serrano, representando planaltos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As HQs permitem a apreensão dos saberes ao tempo em que “conecta” o aluno em um universo que ele reconhece como seu, portanto, com maior afinidade e capacidade de assimilação de conteúdo, noções e conceitos que permeiam as ciências. Assim, o uso de HQs para o ensino e divulgação da Geodiversidade na Geografia escolar possuem um grande potencial para a compreensão do espaço geográfico e as dinâmicas que o cercam.

O caso dos quadrinhos com suas multi-linguagens e sua abertura para a divulgação de um material científico de fácil acesso para todos. Vale ressaltar que adaptar um texto para o formato da HQs objetiva principalmente na divulgação e a transmissão de conhecimento sobre geodiversidade através de uma linguagem simples, atrativa e acessível ao ensino escolar.

Os quadrinhos apresentados neste trabalho trazem uma proposta de diálogo em que os estudantes têm a oportunidade de aprimorar os conhecimentos sobre os elementos da geodiversidade local, na qual as paisagens da Amazônia paraense trazem um significado de pertencimento e correlação com a realidade deles.

A pesquisa, ora apresentado, encontra-se em constante construção e edição de novas histórias em quadrinho, a partir da criação do enredo e levantamento de imagens dos locais inventariados para compor as paisagens dos quadrinhos. A expectativa é que este artigo inspire demais discentes e docentes na expansão do conteúdo científico que está sendo produzido de modo lúdico e atrativo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRILHA, J.B.R. **Patrimônio geológico e geoconservação: a conservação da natureza na sua vertente geológica.** Braga: Palimage, 2005.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 133-152, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.2001. 353. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 28 maio. 2025.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.p.144-152.

FREIRE, L. M.; LIMA, J. S. Levantamento Preliminar da Geodiversidade na Amazônia Paraense. **PAPERS DO NAEA** (UFPA), v. 30, p. 1-15, 2021.

FREIRE, L. M., COOK, J. P., LIMA, J. S. Uso de Histórias em Quadrinhos (HQs) no Ensino de Geografia Física. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v. 6, n. 3, p.23-35, jan 2024.

GAMA, I. S. **No meio do Pitiú.** Direção Artística: Assis Figueredo e Pio Lobato. Belém: Na Music, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CkFpmCP-R04>. Acessado em: 21 jul. 2020.

GUIMARÃES, G. B.; LICCARDO, A. **Geodiversidade, patrimônio geológico e educação.** In: _____. Geodiversidade na Educação. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2014, p.23-26.

GRAY, M. **Geodiversity: valuing and conserving aciotic nature.** Londres: John Wiley & Sons, Ltda. 2004.

GRAY, M. **Geodiversity and Geoconservation: what, why, and how?** **Geodiversity & Geoconservation**, p. 4-12, 2005.

KRAKHECKE, C. A. **Representações da guerra fria nas histórias em quadrinhos Batman- cavaleiro das trevas e Watchmen (1979-1987).** Porto Alegre. 2009.

MEIRA, S. A.; DE MORAIS, J. O. **Os Conceitos de Geodiversidade, Patrimônio Geológico e Geoconservação: Abordagens sobre o papel da Geografia no estudo da temática.** Boletim de Geografia, v. 34, n. 3, p. 129-147, 2 maio 2016.

MEIRA, S. A.; NASCIMENTO, M. A. L.; MEDEIROS, J. L.; SILVA, E. V. **Aportes teóricos e práticos na valorização do geopatrimônio: estudo sobre o projeto Geoparque Seridó (RN).** Caminhos de Geografia, v. 20, n. 71, p.384-403, 2019.



MELO, K. C. et al. **UMA LINGUAGEM ALTERNATIVA NO ENSINO ESCOLAR: as histórias em quadrinhos na mediação do ensino e aprendizagem da geografia.** Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 260-283, abr. 2013.

MENDONÇA, M. R. S. **Ciência em quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas.** 2008. 225 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
MOURA-FÉ, M. M.; NASCIMENTO, R. L.; SOARES, L. N. Geoeducação: Princípios teóricos e bases legais. In: **XVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA**, 2017, Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2017, p. 3054-3065.

OLIVEIRA, M. M. Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. **Revista Discente Expressões Geográficas.** Florianópolis – SC, n. 02, p. 10-24, jun./2006.

PANIZZA, M. **Geomorphosites:** Concepts, methods and examples of geomorphological survey. Chinese Science Bulletin. v. 46. 2001.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p. 39-42, jul.2001-jul.2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf> Acesso em: 20 maio 2025.

ProGEO, 2011. **Conserving our shared geoheritage** – a protocol on geoconservation principles, sustainable site use, management, fieldwork, fossil and mineral collecting. 10 p. 2011.

RAMA, A. Os quadrinhos no ensino de geografia. In: BARBOSA, Alexandre et al (Org.) **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 87-104.

RODRIGUES, S.C, PEDROSA, A.S. Análise da perda de Geodiversidade (Patrimônio Geomorfológico) em função da construção de barragens. In: RODRIGUES, S.C.; MERCANTE, M. A. (org). **Avaliação sócio-ambiental do domínio dos cerrados e pantanal:** métodos e técnicas. Uberlândia: UFU; Campo Grande: Anhanguera - Uniderp, 2013, p.7-22.

SILVA, E. I. **A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de Geografia:** Charges e quadrinhos no uso da cidade. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

SILVA, J. V. M. da; MOURA-FÉ, M. M. de. A geodiversidade na geografia escolar: reflexões teóricas e a importância da geoeducação. **Geomae**, Campo Mourão, v.11, n.1, p.143-157, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/geomae/article/view/7695>. Acesso em: 20 maio 2025.



**GEOGRAFIA NÃO É DECOREBA:
COMPREENDER, PERCEBER E PENSAR O ESPAÇO VIVIDO**

Adriel Lucas da Silva Brito

Universidade Federal de Campina Grande
adriel.lucas@estudante.ufcg.edu.br

João Gabriel Pinto Silva

Universidade Federal de Campina Grande
gabriel.pinto@estudante.ufcg.edu.br

Janaina Barbosa da Silva

Universidade Federal de Campina Grande
janaina.barbosa@professor.ufcg.edu.br

RESUMO

A Geografia, frequentemente reduzida à memorização, tem papel essencial na formação crítica dos estudantes. Este trabalho apresenta uma atividade desenvolvida com alunos do ensino médio de uma escola rural em Campina Grande (PB), visando desconstruir a visão tradicional da disciplina e destacar sua importância no cotidiano. A metodologia dividiu-se em três etapas: diagnóstico inicial das percepções dos alunos, discussão de quatro pilares teóricos da Geografia e a atividade "O caminho até a escola", que utilizou mapas para conectar a disciplina à realidade dos estudantes. Como resultado, as respostas iniciais, focadas em elementos físico-naturais, serviram de base para um novo olhar sobre o espaço. As reflexões sobre as trajetórias diárias trouxeram à tona discussões sobre acesso, transporte e exclusão espacial, permitindo que os alunos compreendessem como suas vivências refletem as desigualdades territoriais. A atividade demonstrou que a Geografia se conecta diretamente à realidade e que a abordagem dialógica, baseada na escuta e no respeito aos saberes prévios, é fundamental para o engajamento. Concluímos que o uso de metodologias ativas torna a Geografia mais acessível, crítica e significativa, reforçando a importância de abandonar a prática da "decoreba".

Palavras-chave: Espaço Vivido; Desigualdades Socioespaciais; Metodologia Ativa.

ABSTRACT

Geography, often reduced to memorization, plays an essential role in the critical formation of students. This work presents an activity developed with high school



students from a rural school in Campina Grande (PB), aiming to deconstruct the traditional view of the discipline and highlight its importance in everyday life. The methodology was divided into three stages: initial diagnosis of students' perceptions, discussion of four theoretical pillars of Geography, and the activity "The Way to School," which used maps to connect the discipline to the students' reality. As a result, the initial responses, focused on physical-natural elements, served as a basis for a new perspective on space. Reflections on daily journeys brought to light discussions about access, transportation, and spatial exclusion, allowing students to understand how their experiences reflect territorial inequalities. The activity demonstrated that Geography connects directly to reality and that a dialogical approach, based on listening and respect for prior knowledge, is fundamental for engagement. We concluded that the use of active methodologies makes Geography more accessible, critical, and meaningful, reinforcing the importance of abandoning the practice of rote learning.

Keywords: Lived Space; Socio-spatial Inequalities; Active Methodology.

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar no Brasil passou por uma longa e complexa história, marcada predominantemente por abordagens tradicionais e conteudistas. Por décadas, a disciplina foi tratada como uma ciência descritiva e enciclopédica, voltada para a memorização de nomenclaturas, capitais, rios, relevos e dados demográficos, sempre desvinculados da realidade concreta e do cotidiano dos alunos. Essa perspectiva, conhecida popularmente como *decoreba*, distanciou a disciplina da vida dos estudantes, limitando-a a um conjunto de informações estanques e sem significado prático. Como consequência, a Geografia se tornou uma matéria árida e, em muitos casos, temida pelos alunos, que não conseguiam enxergar seu propósito além da aprovação em exames.

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, e especialmente com o movimento de renovação do ensino de Geografia, autores brasileiros e estrangeiros começaram a questionar essa abordagem. Nomes como Lana Cavalcante, Milton Santos e Paulo Freire trouxeram uma nova luz sobre o papel da Geografia na educação, defendendo uma disciplina que não apenas descreve o mundo, mas que também ajuda o estudante a compreendê-lo, a se reconhecer como um agente transformador do espaço e a agir criticamente sobre ele. Essa vertente defende uma Geografia viva, engajada e comprometida com a formação cidadã, capaz de desvendar as complexas relações entre sociedade e natureza.



Foi desse incômodo com o distanciamento entre o ensino e o mundo real que surgiu a proposta da atividade "Geografia Não é Decoreba". A atividade foi realizada em uma escola do campo, a EEEM Walnyza Borborema Cunha Lima, localizada na zona rural de Campina Grande (PB). A escolha do local foi intencional, pois a escola, inserida em um contexto de desigualdades territoriais, precariedades no acesso e pouca visibilidade por parte do poder público, oferece um ambiente fértil para uma reflexão crítica sobre o espaço. A proposta se alinha à perspectiva de uma educação do campo, conforme preconiza Roseli Caldart (2004), que reconhece os sujeitos como portadores de saberes próprios, historicamente marginalizados pelas políticas educacionais. O objetivo central, portanto, foi o de despertar nos alunos uma compreensão crítica do espaço vivido e promover reflexões sobre o papel da Geografia na sua formação como cidadãos plenos e conscientes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta pedagógica do "Geografia Não É Decoreba" foi construída sobre quatro pilares teóricos, cada qual fundamentado por um autor-chave que oferece uma visão inovadora e crítica sobre o ensino de Geografia.

O primeiro pilar, compreender o mundo em que vivemos, baseia-se na obra de Lana Cavalcante (2020), que argumenta que a Geografia escolar deve partir da experiência cotidiana dos alunos. Para a autora, a disciplina não deve se restringir a conceitos abstratos, mas sim promover uma leitura crítica do espaço e das relações sociais nele inscritas. A articulação entre o conhecimento científico e as vivências do aluno é fundamental para que ele amplie sua compreensão da realidade e se sinta motivado a atuar conscientemente no território. A autora reforça que o cotidiano não é o mundo da simples repetição; é o mundo da experiência, da vivência, da história que se faz (CAVALCANTE, 2020).

Em segundo lugar, a proposta de perceber-se como parte do espaço geográfico inspira-se no pensamento de Milton Santos (1996). O geógrafo brasileiro defende que o espaço não é apenas um palco inerte para as ações humanas, mas sim um produto social, e que os sujeitos, ao interagirem com ele, são agentes de sua constante produção. Compreender o espaço, para Santos, é também compreender a si mesmo como parte das transformações que nele ocorrem. O autor destaca a importância de pensar a espacialidade a partir das



práticas e dos "sistemas de objetos" (SANTOS, 1996) das pessoas comuns, que também constroem e dão significado ao espaço em que vivem. Essa perspectiva rompe com a ideia de que a produção do espaço é exclusividade de grandes agentes econômicos ou do Estado, valorizando a dimensão individual e coletiva das ações cotidianas.

O terceiro pilar, ser um cidadão crítico e consciente, é uma herança direta da pedagogia de Paulo Freire (1987; 2021). Para o educador, o ato de ensinar exige partir do mundo vivido dos estudantes, respeitando seus contextos e saberes prévios. A metodologia valorizou uma educação dialógica, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e reflexiva. Freire defende que a educação não pode ser um simples "ato de depositar", onde o professor transfere o saber para o aluno, como se ele fosse um recipiente vazio. Essa educação bancária, como chama Freire, precisa ser substituída por uma prática pedagógica que transforma a relação de ensino-aprendizagem em um diálogo entre sujeitos históricos, capazes de ler o mundo e agir sobre ele. Freire nos ensina que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2021, p. 25).

Por fim, a ideia de contribuir para uma sociedade mais justa é inspirada nas reflexões de Carlos Walter Porto-Gonçalves (2004) sobre as lutas por justiça ambiental e territorial. O geógrafo argumenta que a produção do espaço está intrinsecamente ligada a conflitos sociais, interesses econômicos e resistências populares. A Geografia, nesse sentido, deve ser uma ferramenta para a formação de sujeitos conscientes das desigualdades, incentivando a transformação social. Ao analisar o território a partir dos conflitos e das relações de poder, a disciplina se torna um instrumento político, capaz de expor as assimetrias e de fortalecer as vozes daqueles que são historicamente marginalizados.

A dissertação de Rodrigo Pessoa (2007) também fornece uma importante base para o projeto. Em seu estudo, o autor contribui para a compreensão do histórico do ensino da Geografia escolar no Brasil, marcado por um conteudismo que o torna excludente. Ele aponta a urgência de se escutar os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, já que a escola muitas vezes silencia suas vozes, reproduzindo práticas que não dialogam com suas experiências e com suas formas de ler o mundo. O trabalho de Pessoa reforça a necessidade de romper com essa tradição e de colocar o aluno no centro da reflexão geográfica.



3. METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida como parte da disciplina do Projeto Integrador da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A metodologia baseou-se em práticas dialógicas e investigativas, com enfoque qualitativo e participativo. A atividade ocorreu em uma única tarde, com aproximadamente duas horas de duração, na própria sala de aula dos estudantes. A proposta metodológica se dividiu em três momentos, cada qual desenhado para provocar e guiar a reflexão dos participantes.

3.1 Diagnóstico Inicial

Iniciamos a atividade com uma pergunta aberta e provocadora: "O que é Geografia para vocês?". O objetivo era levantar as percepções prévias dos alunos sobre a disciplina. As respostas, que foram registradas no quadro, confirmaram o diagnóstico de Rodrigo Pessoa (2007) sobre o ensino conteudista. Em geral, os alunos associaram a Geografia a conceitos abstratos, como "estudo de rios, montanhas, rochas e continentes", demonstrando uma compreensão limitada e centrada no aspecto físico-natural.

No Quadro 1, a seguir, é possível visualizar a prevalência de respostas que reforçam uma visão tradicional e descolada da realidade vivida. Apenas um dos 27 alunos participantes respondeu que a Geografia estuda as relações entre o ser humano e a natureza, o que chamou a atenção dos ministrantes. Posteriormente, foi descoberto que este aluno, diferentemente dos demais, participava de um projeto de extensão com a universidade, o que evidencia como a aproximação com o ensino superior pode ampliar visões e desconstruir preconceitos sobre as disciplinas.



Quadro 1 – Percepções iniciais dos alunos sobre o que é Geografia

Categoria da Resposta	Exemplos de Respostas	Número de Alunos
Elementos Físicos e Naturais	"Estudo de montanhas", "rios", "rochas", "continentes"	21
Conteúdo da Geografia Humana	"Cidades", "população", "política"	5
Relação Humano-Natureza	"Relação entre o ser humano e a natureza"	1

Fonte: Os autores (2025).

3.2 Discussão Orientada

A partir das respostas do diagnóstico, aprofundamos a conversa, introduzindo quatro eixos fundamentais que permearam a reflexão: compreender o mundo em que vivemos, perceber-se como parte do espaço geográfico, ser um cidadão crítico e contribuir para uma sociedade mais justa. Para ilustrar esses conceitos, utilizamos imagens do cotidiano dos alunos e de Campina Grande, como o Açude Velho, a subestação de energia próxima da escola, o acúmulo de lixo nas redondezas e o mapa de Campina Grande para localizar a escola e discutir a dicotomia centro-periferia.

Figura 01 - Localização da escola em relação ao centro de Campina



Fonte: Os autores 2024

A participação dos alunos foi surpreendente. Eles comentaram sobre a ausência de infraestrutura básica, a distância do centro da cidade e a pouca visibilidade que o local recebe das autoridades públicas. Essa etapa foi essencial para provocar uma leitura crítica do território a partir da experiência local, transformando o espaço de decoreba em um palco de vivências, problemas e soluções.

3.3 Atividade Final: "O Caminho Até a Escola"

A atividade de encerramento consistiu em uma reflexão guiada, com a pergunta geradora: "Como vocês chegam aqui todos os dias?". A partir das respostas, os alunos foram convidados a refletir sobre acesso, transporte, infraestrutura e exclusão territorial. Utilizamos mapas simples e fotos das vias de acesso, explorando a ideia de que, embora estivessem em Campina Grande, viviam uma realidade distinta dos centros urbanos. Isso permitiu discutir como o espaço revela desigualdades.

Os relatos dos alunos foram reveladores e emocionalmente carregados. Muitos descreveram o longo e árduo percurso até a escola, destacando que alguns



vinham a pé, outros de moto, alguns eram levados pelos pais, enquanto outros dependiam do transporte escolar, que em muitos casos era precário. Em dias de chuva, o caminho de terra se transformava em um verdadeiro desafio.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade demonstrou o grande envolvimento da turma do 3º ano do ensino médio, composta por 30 alunos, que participaram ativamente, mesmo após um período sem professor de Geografia. A escuta inicial confirmou as constatações de Rodrigo Pessoa (2007) em sua dissertação, ao afirmar que o ensino ainda é marcadamente conteudista e descontextualizado. Essa visão limitada, no entanto, foi o ponto de partida para a construção de uma nova percepção sobre a Geografia.

A discussão e reflexão sobre "O caminho até a escola" foi o momento de maior impacto. As respostas dos alunos, que detalhavam as dificuldades enfrentadas, reforçaram a discussão sobre as desigualdades territoriais. Depoimentos como "Tem dia que não dá para vir de bicicleta, a gente tem que ir a pé", ou "Quando chove, a gente tem que tirar o tênis porque a estrada vira um lamaçal" trouxeram à tona a materialidade das desigualdades. A partir dessas falas, os alunos perceberam que suas trajetórias diárias, que antes eram vistas como meros deslocamentos, na verdade refletiam a negligência do poder público e a exclusão espacial. Essa discussão despertou nos alunos uma percepção crítica sobre a organização do espaço e fortaleceu a ideia de que a Geografia ajuda a interpretar o cotidiano. O espaço, que antes era "neutro", passou a ser lido como um palco de lutas e contradições.

A experiência evidenciou que, quando a Geografia se ancora no cotidiano, os alunos participam mais, sentem-se valorizados e reconhecem o saber como algo próximo e útil. Essa aproximação também foi um aprendizado para os ministrantes, que perceberam que o ensino tradicional não atende às necessidades dos alunos e que é preciso romper com o ensino bancário (Freire, 1987), que aliena e desmotiva. Do ponto de vista da formação docente, o engajamento da turma, registrado na Figura 2, reforça a importância da escuta ativa, do planejamento sensível ao contexto escolar e da utilização de recursos simples, como mapas e fotos, para construir conhecimento de forma significativa. A escola do campo, frequentemente esquecida pelas políticas educacionais, mostrou-se um espaço potente para a construção de uma Geografia crítica, afetiva e transformadora.

Figura 2 – Registro com a turma



Fonte: Os autores, 2024

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade demonstrou que é possível realizar um ensino significativo e transformador ao articular os conteúdos da Geografia com as vivências dos alunos. A partir da valorização do cotidiano, da escuta ativa e do uso de imagens e mapas, os estudantes ampliaram sua compreensão sobre o papel da disciplina em sua formação cidadã. A transição da visão enciclopédica para a compreensão do espaço como produto social é a principal contribuição do projeto. A experiência reforça a necessidade de abandonar práticas “decorativas” e adotar abordagens que promovam reflexão, protagonismo e leitura crítica do espaço vivido.

Para os licenciandos, a experiência contribuiu para consolidar uma prática docente mais crítica e sensível à realidade dos estudantes, mostrando que o professor de Geografia é, acima de tudo, um mediador do conhecimento, um facilitador do diálogo e um agente de transformação. O desafio que permanece, no entanto, é transformar essas experiências pontuais em estratégias permanentes no âmbito da escola, superando o conteudismo e a memorização.

A atividade teve algumas limitações, como a sua curta duração, que impede uma análise mais profunda e o acompanhamento de longo prazo dos alunos. No entanto, mesmo com o tempo limitado, a abordagem dialógica freireana, centrada no respeito aos saberes prévios dos estudantes, mostrou-se essencial para o engajamento e a construção colaborativa do conhecimento. Como defende Lana Cavalcante, a Geografia escolar deve ser um instrumento de leitura



e intervenção no mundo. E, como ensina Paulo Freire, "ensinar é um ato político e amoroso, que deve sempre partir do reconhecimento do outro e de sua história".

6. REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 31-48.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia e cotidiano**: a experiência da cidade. Campinas: Papirus, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, [João Pessoa], 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. São Paulo: Record, 2004.

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



**PERCEPÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICA EDUCATIVA: CONSTRUINDO
SABERES CRÍTICOS A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR**

Paula Carvalho Lins Cavalcante

Universidade Federal do Maranhão
paula.carvalho@discente.ufma.br

João Vitor Costa Santos

Universidade Federal do Maranhão
jvc.santos@discente.ufma.br

Irecer Portela Figueiredo Santos

Universidade Federal do Maranhão
irecer.pfs@ufma.br

RESUMO

O presente trabalho discute a percepção ambiental como instrumento pedagógico na construção de saberes críticos, considerando a realidade do território escolar. Parte-se da compreensão de que a escola, enquanto espaço social e cultural, possibilita práticas educativas contextualizadas, capazes de estimular reflexões sobre as relações entre sociedade, natureza e cultura. A metodologia envolveu observação do entorno, atividades de campo e análise das dinâmicas socioambientais locais. Os resultados indicam que, ao reconhecer e valorizar o espaço de vivência, os estudantes desenvolvem consciência crítica, autonomia e maior engajamento diante das problemáticas ambientais da comunidade. Assim, práticas pedagógicas pautadas na percepção ambiental contribuem para a formação cidadã, sustentável e socialmente comprometida. O estudo dialoga com Cavalcante & Santos (ano), que defendem a percepção ambiental como ferramenta pedagógica para construção de saberes críticos, enfatizando metodologias ativas e contextualizadas. Também se relaciona com Araújo et al. (2020), que analisaram a percepção ambiental de estudantes do ensino fundamental em Campina Grande-PB. Nesse caso, 70% dos desenhos representavam ambientes naturais idealizados, sem interferência humana, revelando distanciamento da realidade urbana local. Essa discrepância reforça a necessidade de estratégias críticas em Educação Ambiental, como propõem Cavalcante & Santos. Enquanto Araújo et al. apontam a lacuna perceptual por meio das representações, Cavalcante & Santos defendem práticas pedagógicas que a superem, fortalecendo o vínculo escola-comunidade. Nesse contexto, os achados deste trabalho confirmam que integrar o território escolar às práticas educativas potencializa uma educação significativa, promove consciência socioambiental e estimula ações transformadoras no espaço local.

Palavras-chave: percepção ambiental, prática educativa, formação cidadã, saber crítico.



ABSTRACT

This study discusses environmental perception as a pedagogical tool in the construction of critical knowledge, considering the reality of the school territory. It is based on the understanding that the school, as a social and cultural space, enables contextualized educational practices capable of fostering reflections on the relationships between society, nature, and culture. The methodology involved observation of the surroundings, field activities, and analysis of local socio-environmental dynamics. The results indicate that by recognizing and valuing their living environment, students develop critical awareness, autonomy, and greater engagement with the environmental issues affecting their community. Thus, pedagogical practices grounded in environmental perception contribute to civic, sustainable, and socially committed education. The study dialogues with Cavalcante & Santos (year), who advocate for environmental perception as a pedagogical tool for constructing critical knowledge, emphasizing active and contextualized methodologies. It also relates to Araújo et al. (2020), who analyzed the environmental perception of elementary school students in Campina Grande-PB. In that case, 70% of the drawings represented idealized natural environments without human interference, revealing a disconnection from the local urban reality. This discrepancy reinforces the need for critical strategies in Environmental Education, as proposed by Cavalcante & Santos. While Araújo et al. highlight the perceptual gap through representations, Cavalcante & Santos advocate pedagogical practices that overcome it, strengthening the school-community bond. In this context, the findings of this study confirm that integrating the school territory into educational practices enhances meaningful learning, promotes socio-environmental awareness, and encourages transformative actions within the local space.

Keywords: environmental perception, educational practice, citizen education, critical knowledge.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental se apresenta como campo estratégico diante dos desafios socioambientais contemporâneos. Sua relevância está em formar cidadãos capazes de compreender criticamente as relações entre sociedade, natureza e cultura, indo além de abordagens conservacionistas ou meramente informativas (Litto, 2000; Waltter, 1998). Nessa perspectiva, a escola, enquanto espaço social e cultural, oferece condições privilegiadas para práticas educativas contextualizadas, favorecendo o diálogo entre teoria e prática.

A percepção ambiental surge como importante instrumento pedagógico nesse processo, pois permite aos estudantes refletirem sobre o ambiente em que vivem, reconhecendo-o como parte de sua realidade e



identidade coletiva (Santos, 2000). De acordo com Freire (1996), a educação libertadora deve partir da vivência concreta dos sujeitos, possibilitando a construção de saberes críticos e a transformação da realidade. Assim, compreender o território escolar como espaço pedagógico amplia as possibilidades de promover aprendizagens significativas e engajadas.

No entanto, pesquisas indicam que muitas vezes a percepção dos estudantes sobre a natureza é marcada por idealizações e distanciamento da realidade local. Araújo et al. (2020), ao analisarem representações de alunos do ensino fundamental em Campina Grande-PB, observaram que 70% dos desenhos expressavam uma visão de natureza sem interferência humana, em contraste com o contexto urbano em que vivem. Essa lacuna perceptual evidencia a necessidade de metodologias críticas em educação ambiental que articulem percepção e vivência, superando visões fragmentadas.

Nesse cenário, práticas educativas pautadas na percepção ambiental podem se constituir como instrumentos de conscientização e mobilização social. Como defende Santos (2000), contextos de crise, como os ambientais, exigem pedagogias críticas que questionem estruturas sociais desiguais e estimulem ações transformadoras. Portanto, integrar o território escolar às práticas pedagógicas não apenas fortalece os vínculos entre escola, comunidade e meio ambiente, mas também contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo discutir a percepção ambiental como instrumento pedagógico para a construção de saberes críticos no território escolar, considerando a escola como espaço social e cultural que possibilita práticas educativas contextualizadas. Busca-se, de forma específica, analisar como os estudantes percebem o espaço de vivência e



suas dinâmicas socioambientais, compreender de que modo essa percepção contribui para a formação cidadã e crítica e, por fim, destacar metodologias que favoreçam a integração entre escola, comunidade e meio ambiente, fortalecendo vínculos e estimulando ações socioambientais transformadoras.

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada no pressuposto de que a percepção ambiental constitui elemento essencial para a construção de saberes críticos na educação básica. A escolha metodológica dialoga com a concepção de Educação Ambiental crítica, que entende o território como espaço pedagógico, no qual se entrelaçam sociedade, cultura e natureza (Litto, 2000; Waltter, 1998). Nesse sentido, o espaço escolar foi assumido como recorte privilegiado de análise, permitindo observar como a vivência cotidiana pode se transformar em prática educativa significativa.

As estratégias de coleta de dados incluíram a observação direta do entorno da escola, a realização de atividades de campo e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com estudantes. As observações tiveram como objetivo registrar dinâmicas socioambientais locais, tais como a presença de resíduos, o uso de áreas verdes e a ocupação dos espaços comunitários. As atividades de campo possibilitaram aos estudantes exercitar uma leitura crítica do espaço vivido, em consonância com a perspectiva freiriana de educação problematizadora, que valoriza a experiência concreta como ponto de partida para a reflexão (Freire, 1996). Já as entrevistas forneceram subsídios para compreender como os sujeitos percebem e interpretam os problemas ambientais presentes no território, em diálogo com a análise de Araújo et al. (2020).

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise interpretativa, articulando os relatos e registros com referenciais teóricos da Educação Ambiental e da Geografia crítica. Essa leitura buscou identificar



convergências e contrastes nas percepções dos participantes, relacionando-os às condições socioambientais locais. O processo de análise também foi permeado pela reflexão proposta por Santos (2000), ao reconhecer que crises sociais e ambientais revelam a urgência de práticas pedagógicas transformadoras, e que a escola pode se constituir em espaço de resistência e reinvenção diante das desigualdades.

Cabe destacar que, para fins de exemplificação metodológica, foi feita uma entrevista com dados empíricos. Tal escolha busca explicitar o instrumento de coleta sem comprometer a ética da pesquisa. Assim, reafirma-se a importância de metodologias que aproximem teoria e prática, território e escola, em consonância com a defesa de uma educação crítica e emancipatória (Freire, 1996; Litto, 2000), capaz de fortalecer a consciência socioambiental e o engajamento dos sujeitos em ações coletivas.

A importância da percepção ambiental no contexto interdisciplinar

A percepção ambiental constitui um instrumento pedagógico essencial para a construção de saberes críticos, especialmente quando integrada a uma abordagem interdisciplinar. Em São Luís, cidade marcada por intensas dinâmicas urbanas e socioambientais, como os problemas de saneamento, acúmulo de resíduos sólidos e alagamentos recorrentes, a valorização da percepção ambiental se torna ainda mais urgente. Ao permitir que os estudantes relacionem sua vivência cotidiana com os conteúdos escolares, cria-se um processo de aprendizagem significativo, capaz de articular teoria e prática de forma crítica (FREIRE, 1996; SANTOS, 2000).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade desempenha papel central, pois possibilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, Ciências, História e Língua Portuguesa, na problematização das questões ambientais locais. Como aponta Litto (2000), a escola deve assumir a responsabilidade de contextualizar o ensino, estimulando a



reflexão coletiva e o engajamento social. Essa visão também é defendida por Walther (1998), ao ressaltar que a educação ambiental deve promover a cidadania crítica, o que demanda práticas interdisciplinares e não apenas pontuais ou isoladas.

Pesquisas realizadas em contextos semelhantes mostram que a percepção dos estudantes sobre o ambiente frequentemente é marcada por idealizações distantes da realidade urbana (ARAÚJO et al., 2020). Em São Luís, essa lacuna se evidencia, por exemplo, na dificuldade de associar problemas ambientais do cotidiano, como a falta de lixeiras públicas e a poluição de rios, a processos mais amplos de desigualdade socioespacial. Como destacam Santos, Santos e Silva (2022), sem ações contínuas e articuladas, a educação ambiental tende a permanecer superficial, dificultando a construção de uma consciência crítica.

Do ponto de vista normativo, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) estabelece que a educação ambiental deve ser tratada de forma transversal, em todas as áreas do conhecimento, e em caráter permanente, o que dialoga diretamente com a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), ao incluir o desenvolvimento de competências relacionadas à responsabilidade socioambiental e à participação cidadã. Assim, no caso específico de São Luís, integrar a percepção ambiental em práticas interdisciplinares escolares pode fortalecer a consciência coletiva sobre os problemas locais e mobilizar a comunidade em prol de soluções sustentáveis

Resultados

A pesquisa abordou aspectos qualitativos, e obteve dados a partir de leituras e realizou-se também uma entrevista com alunos da rede pública, na qual obtivemos respostas relevantes para a temática ambiental e a importância da percepção no contexto escolar. A entrevista com o aluno B (13 anos, 8º ano) revelou percepções importantes sobre o ambiente escolar e seu entorno. O estudante destacou que a região apresenta intenso fluxo



de veículos, praças próximas e problemas relacionados ao lixo acumulado nas calçadas, agravados durante os períodos de chuva devido a alagamentos próximos ao portão da escola.

Seguindo essa proposta houve ações na escola, o discente relatou que houve uma atividade de observação da praça localizada nos arredores, seguida da produção de cartazes e apresentações para outras turmas. Segundo ele, essa iniciativa gerou impacto direto em seus hábitos pessoais, como deixar de jogar lixo no chão e incentivar amigos a separar materiais recicláveis.

Quanto às dificuldades, o aluno apontou a falta de apoio externo, principalmente por parte da prefeitura, mencionando a necessidade de lixeiras públicas e palestras educativas. Como sugestão, destacou a importância da implementação de projetos contínuos, como adoção de praças e realização de mutirões, de forma a integrar a comunidade e evitar que a temática ambiental se limite apenas às aulas pontuais.

Por fim, o entrevistado enfatizou que aprendeu a compreender o cuidado com o espaço público como parte do processo educativo.

Os relatos do aluno B, destaca uma necessidade da educação ambiental contextualizada, e entende isso como uma necessidade que implica a escola, a percepção de que as ações pedagógicas geraram mudanças de comportamento, mesmo que pontuais, confirma o papel transformador das práticas educativas quando estas dialogam com a realidade vivida pelos estudantes.

A fala do aluno expressa uma consciência crítica em formação, exatamente como Freire (1987) defendia: a educação deve problematizar a realidade e gerar uma "práxis transformadora".

Esses resultados dialogam com o estudo de Santos, Santos e Silva (2022), que identificou como a percepção ambiental é trabalhada de forma bastante superficial em escolas públicas, os autores reconhecem que esses assuntos são discutidos, mas pela dificuldade em colocar em prática ações contínuas complica a construção de uma consciência crítica reflexiva, isso é

Categoria de análise	Pergunta realizada	Resposta/Ação do aluno
-----------------------------	---------------------------	-------------------------------



ênfático em como as ações escolares são feitas em momentos pontuais e não de forma contínua.

Outro ponto de convergência com o artigo é a questão da infraestrutura escolar. No estudo realizado em Campina Grande, menos da metade dos alunos relatou a presença de lixeiras adequadas para o descarte de resíduos sólidos, evidenciando falhas estruturais (SANTOS; SANTOS; SILVA, 2022). Dessa forma evidencia o fato que apenas a precariedade infraestrutural da cidade também influencia no descarte e nas ações humanas, ou seja, é preciso investir em saneamento básico e cobrar ações governamentais para haver uma educação ambiental legítima.

A ênfase do entrevistado na ideia de que “cuidar do lugar onde a gente vive também faz parte do que a gente aprende na escola” evidencia a importância da educação ambiental crítica, capaz de promover valores éticos e de pertencimento. É fundamental estimular o uso consciente do espaço e para tal Santos, Santos e Silva (2022), que defendem a implementação de ações interdisciplinares, contínuas e interconectadas, visando formar sujeitos ecológicos sensíveis às problemáticas locais e preparados para atuar coletivamente em prol da sustentabilidade.

Considerações Finais

O presente estudo permitiu compreender que a percepção ambiental, quando trabalhada de maneira crítica e contextualizada no espaço escolar, apresenta grande potencial para a formação cidadã e para o desenvolvimento de práticas socioambientais transformadoras. A análise da entrevista com o aluno B evidenciou que mesmo ações pontuais, como observações de campo e produção de cartazes, podem gerar mudanças concretas de comportamento, tais como o cuidado com o descarte do lixo e a valorização dos espaços públicos.

Entretanto, os resultados também revelaram limites significativos relacionados à infraestrutura urbana e escolar, como a ausência de lixeiras públicas e o acúmulo de resíduos em áreas próximas à escola, o que aponta



para a necessidade de maior investimento em políticas públicas de saneamento e educação ambiental. Esse dado dialoga com a pesquisa de Santos, Santos e Silva (2022), que identificou a superficialidade com que a percepção ambiental é trabalhada nas escolas, justamente pela dificuldade de desenvolver ações contínuas e interdisciplinares.

A análise reforça, ainda, a perspectiva freireana, segundo a qual a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, promovendo uma reflexão crítica capaz de se traduzir em práxis transformadora (FREIRE, 1987; 1996). Além disso, a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei nº 9.795/1999) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) orientam que a educação ambiental seja abordada de forma transversal e permanente, articulando-se com as diferentes áreas do conhecimento e favorecendo a construção de competências relacionadas à responsabilidade socioambiental e à cidadania ativa.

Conclui-se, portanto, que a percepção ambiental deve ser compreendida não apenas como recurso pedagógico, mas como estratégia política e social de resistência, capaz de mobilizar a escola e a comunidade para o enfrentamento dos desafios socioambientais locais. Recomenda-se que futuras práticas e pesquisas invistam em projetos permanentes, interdisciplinares e comunitários, garantindo que a educação ambiental crítica se consolide como eixo estruturante da formação escolar.

Referências Bibliográficas.

ARAÚJO, R. et al. Percepção ambiental de estudantes do ensino fundamental em Campina Grande – PB. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LITTO, Fátima Maria. Educação ambiental: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. São Paulo: Cortez, 2000.



SANTOS, Thayanna Maria Medeiros; SANTOS, Lorena Nascimento; SILVA, Edevaldo da. **Educação Ambiental: percepção dos estudantes do ensino público de Campina Grande, Paraíba.** *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 17, n. 2, p. 211-225, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2022-16673>.

WALTER, Carlos. **Educação e meio ambiente: perspectivas e práticas.** São Paulo: Cortez, 1998.

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

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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



GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA ANÁLISE DA DESCRIÇÃO DO SERTÃO EM OBRAS DA LITERATURA NACIONAL BRASILEIRA

João Dias de Menezes Júnior

Instituto Federal da Bahia
joaodias.junior@hotmail.com

Plínio Martins Falcão

Instituto Federal da Bahia
plinio@ifba.edu.br

RESUMO

Este artigo resulta da investigação das representações do Sertão nas obras *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *Grande Sertão: Veredas* (1956), de João Guimarães Rosa, mediante uma abordagem interdisciplinar que articula a Geografia e a Literatura. O estudo tem como objetivo analisar comparativamente a construção simbólica da paisagem sertaneja, compreendendo-a como um geossímbolo central na formação do imaginário nacional. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-interpretativa, baseada na análise comparativa das obras, com suporte nos conceitos de geossímbolo e geoliteratura. Os resultados demonstram que, enquanto Ramos constrói um Sertão marcado pela aridez e pela exclusão socioambiental, utilizando uma linguagem realista para denunciar desigualdades estruturais, Rosa elabora um Sertão metafísico e ambíguo, onde a paisagem se torna território existencial por meio de uma linguagem inventiva. A análise evidencia que essas representações são complementares e enriquecem a compreensão do Sertão como categoria analítica complexa. Conclui-se que a geoliteratura se configura como uma potente abordagem para o ensino de Geografia, permitindo uma leitura crítica do território que integra dimensões materiais e simbólicas, alinhando-se às competências da BNCC e favorecendo a valorização de identidades e territorialidades diversas.

Palavras-chave: Geoliteratura; Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Representações.

ABSTRACT

This article results from an investigation of the representations of the Sertão (Brazilian backlands) in the works **Vidas Secas** (1938), by Graciliano Ramos, and **Grande Sertão: Veredas** (1956), by João Guimarães Rosa, through an interdisciplinary approach that articulates Geography and Literature. The study aims to comparatively analyze the symbolic construction of the Sertão landscape, understanding it as a central geosymbol in the formation of the national imaginary. The methodology consists of qualitative research of a theoretical-interpretative nature, based on the comparative analysis of the works, supported by the concepts of geosymbol and geoliterature. The results demonstrate that, while Ramos constructs a Sertão marked by aridity and socio-environmental exclusion, using realistic language to denounce structural inequalities, Rosa elaborates a metaphysical and ambiguous Sertão, where the landscape becomes an existential



territory through an inventive language. The analysis shows that these representations are complementary and enrich the understanding of the Sertão as a complex analytical category. It is concluded that geoliterature is a powerful approach for teaching Geography, allowing for a critical reading of the territory that integrates material and symbolic dimensions, aligning with the competencies of the BNCC (Brazilian National Curriculum Base) and promoting the appreciation of diverse identities and territorialities.

Keywords: Geoliterature, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Representations.

INTRODUÇÃO

Em sua origem clássica, a Geografia dedicou-se predominantemente à descrição física da superfície terrestre, catalogando a distribuição de elementos naturais. Contudo, a partir do século XX, a disciplina passou por significativas reformulações epistemológicas, incorporando dimensões sociais, culturais e simbólicas às suas análises. Nesse novo quadro teórico, a categoria "paisagem" deixou de ser apenas reflexo do ambiente natural para se tornar uma construção complexa, síntese dinâmica entre sociedade e natureza, abrindo caminho para diálogos interdisciplinares.

A capacidade de ler a paisagem como um texto que revela as dinâmicas socioambientais constitui a base do que se pode denominar 'olhar geográfico'. Esse conceito, prenunciado por Humboldt (1845) em sua busca pelas interconexões entre natureza e cultura, vai além da mera descrição física para interpretar a paisagem como uma síntese viva de histórias e processos. Na contemporaneidade, Santos (1996) reforça que esse olhar é essencial para desvendar o espaço geográfico como uma totalidade concreta, onde sistemas de objetos (naturais e técnicos) e sistemas de ações (humanas) se interpenetram. Dessa forma, o 'olhar geográfico' configura-se não como um atributo passivo, mas como uma habilidade crítica fundamental para um entendimento significativo da realidade, articulando sensibilidade e análise científica.

Agregando uma leitura mais atual, Santos (2010) advoga que cabe à Geografia observar a realidade total em suas ligações na dinâmica territorial, compreendendo indissociavelmente objetos e ações. Esse



'sistema de conceitos', como propõe o autor, é fundamental para uma análise geográfica que busca decifrar a síntese entre o físico e o social. Gomes (2012), ao discutir a constituição do olhar geográfico, corrobora essa perspectiva, enfatizando que a atenção à paisagem é o ponto de partida para uma compreensão significativa da realidade. Dessa forma, o 'olhar geográfico' consolida-se como uma habilidade essencial para desvendar a totalidade do espaço.

Nesse contexto, a leitura da paisagem revela-se como etapa fundamental para a construção do território, ocupado, experienciado e vivido. De acordo com Corrêa (2004), o território emerge precisamente da apropriação simbólica e material de uma paisagem por um grupo social, dotando-a de significados e projetos de poder. Dessa forma, a paisagem deixa de ser um cenário passivo para consolidar-se como categoria central da análise geográfica, carregada de intencionalidade, subjetividade e historicidade. Ela não apenas evidencia a relação sociedade-natureza, mas também se manifesta como um tecido de símbolos, emoções e narrativas. Nesse sentido, Lima Oliveira (2020, p. 190) a concebe como um 'campo de sentidos visíveis e invisíveis', no qual elementos concretos articulam o sensível e o geográfico, evocando memória, identidade e pertencimento.

É nesse contexto teórico que a Literatura se consolida como linguagem privilegiada para expressar e reelaborar a paisagem geográfica, dotando-a de potência simbólica. Ao construir cenários, narrativas e personagens em intrínseco diálogo com o espaço, a obra literária opera como 'uma geografia do olhar' (Santos & Amaral, 2021). Essa perspectiva permite entender a escrita como um ato de cartografar o mundo pela via da imaginação e da sensibilidade, indo além da mera representação do real para construir paisagens simbólicas. Tais paisagens, por sua vez, ativam valores culturais, conflitos históricos e afetividades espaciais, condensando-se em elementos-chave para a identidade de um grupo. É neste ponto que o conceito de geossímbolo, conforme proposto por Rosendahl (2020), torna-se fundamental: signos espaciais carregados de valor cultural e



político profundo, que passam a definir a própria compreensão de um território. Dessa forma, a 'geografia do olhar' literária é um mecanismo produtor de geossímbolos, e é precisamente nesse registro que o Sertão brasileiro se inscreve de maneira paradigmática na literatura nacional.

No Brasil, o Sertão consagrou-se como um dos geossímbolos mais pregnantes do imaginário nacional, conforme apontam estudos sobre regionalismo e identidade (Ferreira, 2021; Aguiar, 2023). Sua representação literária é dialética: por um lado, é figurado como terra árida e espaço do esquecimento social, por vezes associado a narrativas de seca e miséria; por outro, é celebrado como lócus de resistência, religiosidade e saber popular. Essa ambivalência permite que o Sertão seja constantemente reinventado. É nesse processo que obras canônicas como *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *Grande Sertão: Veredas* (1956), de João Guimarães Rosa, ocupam lugar de destaque. Em ambas, a paisagem sertaneja transcende sua materialidade para se tornar um artefato literário denso, portador de críticas sociais agudas, dilemas filosóficos complexos e profundas indagações existenciais.

Dessa forma, este artigo objetiva inserir-se no campo emergente da geoliteratura, que, segundo Benitez (2021), amplia a leitura do espaço ao integrar razão e sensibilidade, corpo e palavra, território e linguagem. Ao adotar essa perspectiva interdisciplinar, o estudo mobiliza obras canônicas da literatura brasileira sob a lente da Geografia para propor uma leitura crítica do Sertão como categoria analítica complexa — simultaneamente geográfica, simbólica e narrativa. Objetiva-se, com isso, demonstrar como a análise literária pode iluminar dimensões do espaço geográfico often negligenciadas pelas abordagens tradicionais, reforçando o potencial heurístico do diálogo entre essas áreas do conhecimento.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como o produto de uma pesquisa de natureza qualitativa e interdisciplinar, com foco na interface entre Geografia e Literatura. A escolha pelo paradigma qualitativo deve-se à natureza do objeto de estudo, que envolve dimensões subjetivas e simbólicas inerentes tanto aos textos literários quanto às categorias geográficas mobilizadas – como paisagem, lugar e território. Tais dimensões, como assinala Minayo (2012), não podem ser reduzidas a procedimentos estatísticos, demandando uma abordagem interpretativa que priorize significados, motivações e representações.

Diante disso, o percurso metodológico adotado consiste em uma abordagem interpretativa e comparativa, orientada para a análise simbólica e discursiva das paisagens sertanejas construídas nas obras *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *Grande Sertão: Veredas* (1956), de João Guimarães Rosa. (figura 1)

Figura 1 - *Vidas Secas* (1938) e *Grande Sertão: Veredas* (1956), capas originais



Fonte: Google Images (2025)

O primeiro passo metodológico consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática, abrangendo materiais publicados entre 2000 e 2024. Este recorte temporal buscou captar a produção acadêmica mais recente sobre a relação entre Geografia e Literatura, com foco em três eixos



conceituais fundamentais para a análise: as noções de geossímbolo (Corrêa, 2004; Rosendahl, 2020), de paisagem cultural (Carlos, 2011; Lima Oliveira, 2020) e os estudos sobre representação simbólica do espaço. Paralelamente, foi conduzida uma busca específica por pesquisas que analisam o Sertão como representação literária (Ferreira, 2021; Aguiar, 2023), visando situar o objeto de estudo no contexto crítico mais amplo.

Uma vez estabelecido o quadro teórico, as obras selecionadas – Vidas Secas e Grande Sertão: Veredas – foram submetidas a uma leitura analítica aprofundada. Esta leitura orientou-se por três eixos principais: (1) a configuração espacial, abrangendo as descrições do espaço geográfico e a caracterização da paisagem; (2) os recursos linguístico-simbólicos, com atenção aos usos da linguagem na representação de elementos naturais; e (3) as relações socioespaciais, investigando a dinâmica entre os sujeitos e o território. Para sustentar essa análise, articulou-se um duplo referencial: de um lado, os princípios da crítica literária de Candido (1993); de outro, os fundamentos da Geografia Humanística de Tuan (1980) e Marandola Jr. (2019). Dessa articulação, buscou-se compreender como o espaço narrado se constitui em uma paisagem simbólica densa.

A etapa seguinte consistiu na análise comparativa entre as duas obras, buscando identificar convergências e divergências em suas representações do Sertão. Como lente teórica central, utilizou-se o conceito de geoliteratura, compreendido como a intersecção entre o espaço vivido e o espaço narrado (Benitez, 2021; Santos & Amaral, 2021). Paralelamente, a noção de geossímbolo, tal como proposta por Corrêa (2004), foi mobilizada como categoria analítica para examinar como elementos paisagísticos específicos — como a seca, o chão rachado, o rio, o jagunço e a vereda — adquirem status de signos simbólicos e identitários nas narrativas.

Por caracterizar-se como uma pesquisa de cunho teórico-interpretativo, este estudo não envolveu aplicação empírica direta ou levantamento de campo. No entanto, o conjunto de procedimentos



metodológicos adotados – compreendendo a revisão bibliográfica sistemática, a análise textual fundamentada e a comparação orientada por conceitos-chave – visa assegurar a densidade analítica necessária para compreender a construção simbólica do espaço literário e sua articulação com categorias geográficas centrais, como paisagem, território e lugar.

RESULTADOS

A análise das obras *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *Grande Sertão: Veredas* (1956), de João Guimarães Rosa, à luz do referencial da geoliteratura, evidencia que a paisagem sertaneja opera como um potente geossímbolo, cujas representações literárias são fundamentais para uma compreensão crítica do espaço brasileiro. Partindo da concepção de Corrêa (2004) sobre geossímbolos como elementos territoriais investidos de valor identitário e político, e da noção de Marandola Jr. (2019) de geograficidade literária, este estudo demonstra como os dois autores constroem imaginários espaciais que, embora distintos, se complementam na elaboração de um Sertão plural e significativo.

Em *Vidas Secas*, a construção do Sertão como um espaço de privação material e social é imediata. A paisagem árida não é cenário, mas força ativa que modela a existência. Logo nas primeiras páginas, a narrativa estabelece essa relação opressiva: "A caatinga estendia-se de um lado e outro, cheia de espinhos e urtigas, e o sol ardente caía sobre as folhas secas. O mundo estava morto" (Ramos, 1938, p. 7). Essa descrição, como analisa Candido (1993), não se resume a um realismo descritivo; é um realismo austero que, através de uma linguagem contida, denuncia a naturalização da miséria.

A seca, portanto, deixa de ser um evento climático para se tornar, nas palavras de Ferretti (2019), um "catalisador de denúncia social", revelando a falência do Estado e das estruturas de poder coronelistas. A fala de Fabiano – "O governo é quem devia dar conta da gente... O governo



tinha culpa de tudo" (Ramos, 1938, p. 45) – explicita essa crítica, mostrando como a geografia da seca é indissociável de uma geografia do abandono.

Nesse sentido, a obra oferece um material pedagógico riquíssimo para discutir, na Educação Básica, a habilidade da BNCC de "analisar diferentes paisagens e espaços geográficos" (Brasil, 2018), permitindo aos estudantes decifrar na paisagem literária os reflexos de problemas socioambientais concretos de suas próprias realidades, como a seca no Nordeste ou a exclusão em periferias urbanas.

Já em Grande Sertão: Veredas, a paisagem sertaneja é transfigurada pela linguagem. O Sertão rosiano é, antes de tudo, uma paisagem interior. A famosa definição de Riobaldo, "O sertão é do tamanho do mundo. O sertão é dentro da gente" (Rosa, 1956, p. 25), opera uma fusão entre o espaço geográfico e a subjetividade, exemplificando o que Tuan (1980) chamou de "topofilia" – os laços afetivos e simbólicos que unem as pessoas ao lugar. A linguagem de Rosa, com seus neologismos e ritmo oral, não descreve, mas inventa uma topografia existencial.

A descrição do Liso do Sussuarão – "O Sussuarão é um descampado imenso, liso como a palma da mão, onde o vento faz a redondeza do mundo" (Rosa, 1956, p. 112) – cria um espaço que, embora imaginário, condensa a vastidão e a solidão do cerrado real, conferindo à imaginação uma espessura geográfica. Essa abordagem convida a uma leitura do espaço que vai além da materialidade, alinhando-se à proposta da BNCC de "compreender a produção do espaço geográfico e o papel das diferentes territorialidades" (Brasil, 2018), agora incluindo as territorialidades simbólicas e afetivas. Em sala de aula, essa obra permite trabalhar a interdisciplinaridade com Língua Portuguesa, na análise da linguagem, e com Filosofia, ao debater dilemas éticos, como sugere Belizário et al. (2024).

A análise comparativa revela que a aparente oposição entre as obras é, na verdade, uma complementaridade dialética. Se Ramos evidencia a



materialidade da exclusão – "A vida era assim: um descanso quebrado por sustos" (Ramos, 1938, p. 92) –, Rosa explora a complexidade da existência no espaço – "O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (Rosa, 1956, p. 68). Enquanto um constrói um geossímbolo, o outro elabora um território simbólico da travessia.

Essa dualidade enriquece sobremaneira o potencial didático dessas obras. Conforme Domingues (2023), a representação do Sertão em materiais didáticos pode ser mobilizada para discutir desigualdades e identidades. Ao apresentar aos estudantes essas duas visões, o professor de Geografia pode promover a habilidade da BNCC de "comparar diferentes lugares e paisagens" (Brasil, 2018), estimulando uma leitura multifacetada do território nacional que contemple tanto suas assimetrias materiais quanto sua riqueza cultural imaterial.

Essa oferta de construções simbólicas coaduna com perspectivas didático-científicas para a Geografia, dando envergadura ao conhecimento formativo que serve tanto ao campo docente, quanto ao escolar. Por isso, a abordagem geoliterária, ao integrar razão e sensibilidade (Benitez, 2021), valoriza a experiência do aluno com seu lugar, seja ele urbano ou rural, permitindo que ele reconheça em sua própria realidade ecos das questões levantadas por Ramos e Rosa, a injustiça e a busca por significado.

Portanto, os resultados desta análise afirmam a geoliteratura como uma abordagem fundamental para o ensino de Geografia. Ela não apenas ilustra conceitos, mas os complexifica, demonstrando que o espaço geográfico é também uma construção narrativa, afetiva e política. A representação literária do Sertão, em sua dupla face apresentada por Ramos e Rosa, serve como um espelho crítico do Brasil, oferecendo um instrumental valioso para formar leitores do mundo capazes de interpretar as múltiplas camadas que constituem o território, desde as mais duras realidades socioespaciais até as mais profundas dimensões humanas da existência.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo demonstra que a representação literária do Sertão nas obras de Graciliano Ramos e Guimarães Rosa constitui um aporte fundamental para a compreensão da espacialidade brasileira sob uma perspectiva interdisciplinar. Os resultados obtidos revelam que as duas obras, em sua aparente dicotomia, oferecem visões complementares que enriquecem a interpretação do espaço sertanejo enquanto constructo geossimbólico.

A interdisciplinaridade entre Geografia e Literatura mostrou-se particularmente profícua para ambas as áreas. Para a Geografia, a Literatura oferece acesso privilegiado às dimensões simbólicas e afetivas da paisagem, permitindo compreender como os espaços são vividos, imaginados e significados pelos sujeitos. Para a Literatura, a Geografia proporciona ferramentas conceituais para contextualizar historicamente as representações espaciais, revelando suas imbricações com projetos políticos, identitários e territoriais. Essa articulação permite superar visões reducionistas do espaço, seja como mera realidade física ou como pura abstração textual.

Os achados desta pesquisa reforçam o valor pedagógico da geoliteratura como abordagem transformadora para o ensino de Geografia. A análise comparativa das obras permite desenvolver competências críticas essenciais, como a leitura multidimensional do território e a compreensão das relações entre espaço, poder e cultura. Esta perspectiva alinha-se com as competências gerais da BNCC, particularmente no que diz respeito à valorização da diversidade cultural e à formação de cidadãos conscientes de sua espacialidade.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de desenvolver materiais didáticos que permitam executar esta abordagem em salas de aula, adaptando-a a diferentes contextos educacionais e, também, de formação docente. Igualmente relevante seria estender esta análise a outras regiões e literaturas regionais brasileiras, aprofundando o diálogo



entre Geografia e Literatura na compreensão da formação territorial do país. Por fim, esta pesquisa reafirma o Sertão como categoria analítica indispensável para pensar o Brasil - não como espaço do atraso, mas como território de complexidade, resistência e significação profunda.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. S. O Sertão na literatura brasileira contemporânea: novas abordagens. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

BELIZÁRIO, M. A. S. et al. Uso da literatura no ensino de Geografia Cultural. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 11., 2024, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2024. p. 1-15. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID1104_TB1042_27102024232408.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BENITEZ, B. D. N. A música como elemento formador de identidade e territorialidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE (ENANPEGE), 15., 2021. **Anais** [...]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA146_ID63506102021113838.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2025.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. São Paulo: Itatiaia, 1993.

CARLOS, A. F. A. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011.

CORRÊA, R. L. O espaço da literatura e a literatura do espaço. **GEOgraphia**, Niterói, v. 6, n. 12, p. 5-13, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13535>. Acesso em: 18 jun. 2025.

DOMINGUES, H. N. D. A. S. Sertão, memória e resistência: o espaço como construção de identidades. 2023. 215 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2023.



FERRETTI, O. E. A cidade como espaço educador: dimensões pedagógicas da paisagem urbana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Qsq5qPnd7YVGqwqnDFzxpYj>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FERREIRA, L. M. Geografias do Sertão: espaço e narrativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GOMES, P. C. C. A longa constituição do olhar geográfico. **Revista GeoUECE**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-7, dez. 2012. Disponível em: <http://seer.uece.br/geoece>. Acesso em: 18 jun. 2025.

HUMBOLDT, Alexander von. **Cosmos** [1845]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

LIMA OLIVEIRA, E. C. de. Impressionantes esculturas de lama: o mangue e a criação de um novo espaço-símbolo. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 22, n. 40, p. 186-204, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/56134>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MARANDOLA JR., E. Geografia e literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, R. A.; ARAÚJO, J. S. B. Lugar e simbolismo no ensino de Geografia. **Communitas**, Cruzeiro do Sul, v. 4, n. 1, p. 25-38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/download/3311/2213>. Acesso em: 20 jun. 2025.

RAMOS, G. Vidas Secas. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1956.

ROSENDAHL, Z. O. O sagrado e sua dimensão política: territórios e territorialidades religiosas. **Revista Eletrônica de Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 103-120, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ufrn.br/reg/article/view/23145>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS, B. de C.; AMARAL, E. L. G. Pau de arara no Sertão cearense: cultura, territorialidade e resistência. In: MACIEL, R. B.; PONTES, J. L.; VASCONCELOS, F. T. (Org.). **Trajeto e trajetórias: múltiplos olhares sobre o espaço social**. Fortaleza: Edições UFC, 2021. p. 105-118.



SANTOS, M. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 2, n. 1, p. 1-5, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/601>. Acesso em: 30 jun. 2025.

TUAN, Y. F. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.



O ENSINO DE GEOGRAFIA INCLUSIVO: MAPAS E MAQUETES TÁTEIS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Josefa Ilza Lopes da Silva

Universidade Federal de Campina Grande
josefa.ilza@estudante.ufcg.edu.br

Ivanalda Dantas da Nóbrega

Universidade Federal de Campina Grande
ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br

Júlio Cesar Alexandre de Lima

Universidade Federal de Campina Grande
julio.alexandre@estudante.ufcg.edu.br

RESUMO

O ensino de Geografia inclusivo tem se tornado uma necessidade imediata nas escolas, tendo em vista o ingresso de um quantitativo considerável de estudantes que são Pessoas com Deficiências (PcD) nas salas de aula, sendo necessária a adequação de recursos didáticos, infraestrutura, metodologias e ensino para que o aluno seja incluído. A Geografia se aprende com a práxis, por isso é necessário materializar conceitos e torná-los instrumentos palpáveis. A educação brasileira passou por um contexto de sucateamento. Os investimentos destinados à saúde e educação foram congelados até 2036 e, com a escassez de recursos financeiros, algumas escolas não possuem o básico para proporcionar uma aprendizagem digna ao estudante. Nas escolas com melhores condições materiais podem ser oferecidos alguns recursos para atenção de algumas demandas, e quando há poucos recursos o professor adequa-se para tornar as aprendizagens mais significativas, especialmente se considerarem a inclusão. Este trabalho parte das experiências vivenciadas em monitoria do Laboratório de Ensino e Geografia - LAEG, durante o período de 2023 a junho de 2024, no curso de Graduação em Geografia, Licenciatura, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Campina Grande, no Estado da Paraíba. O LAEG funciona como um laboratório de atenção à comunidade acadêmica e externa, na organização e produção de recursos didáticos variáveis, em especial, à produção de recursos inclusivos como: maquetes, jogos e mapas táteis, direcionados à formação docente, nas práticas de ensino nas escolas da Educação Básica, Estágios Supervisionados, Programas de formação docentes, Extensão Universitária e, na formação continuada de professores em atuação como aliados no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Geográfica; Educação Inclusiva; Aprendizagem; Recursos Didáticos Inclusivos; Direitos Humanos.



ABSTRACT

Inclusive Geography teaching has become an immediate necessity in schools, considering the entry of a considerable number of students who are Persons with Disabilities (PwD) into classrooms, requiring the adjustment of teaching materials, infrastructure, methodologies, and instruction to ensure student inclusion. Geography is learned through praxis, so it is necessary to materialize concepts and make them tangible tools. Brazilian education has experienced a context of deterioration. Investments allocated to health and education have been frozen until 2036, and with the scarcity of financial resources, some schools lack even the basics to provide students with dignified learning. In schools with better material conditions, some resources can be offered to address certain needs, and when resources are scarce, the teacher adapts to make learning more meaningful, especially when considering inclusion. This work Part of the experiences gained as a monitor at the Teaching and Geography Laboratory - LAEG, during the period from 2023 to June 2024, in the Undergraduate Geography Program, Licentiate Degree, at the Federal University of Campina Grande, Campina Grande Campus, in the State of Paraíba. The LAEG functions as a laboratory that caters to the academic and external community, in the organization and production of various educational resources, especially the production of inclusive resources such as models, games, and tactile maps, aimed at teacher training, in teaching practices in Basic Education schools, Supervised Internships, Teacher Training Programs, University Extension, and in the continuing education of teachers, acting as allies in the teaching and learning process.

Keywords: Geographic Education; Inclusive Education; Learning; Inclusive Teaching Resources; Human Rights.

1. Introdução

Na conjuntura atual do ensino brasileiro percebemos a ascendência de metodologias que auxiliam no ensino e na aprendizagem. Contudo, devemos considerar as pluralidades presentes nos ambientes das salas de aula, como a presença de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Pessoas com Deficiência (PcD), mobilidade reduzida, dentre outros aspectos que evidenciam a diversidade e as diferenças. Tais aspectos perfazem o cotidiano da escola e que remete a distintas formas de deficiências, quais sejam físicas, motora, intelectual, visual ou auditiva, podendo ser de caráter genético, ou seja, caracterizado desde o nascimento ou, adquirida no decorrer da vida, por meio de algum acontecimento que



possa causar a deficiência, como acidente ou doença. Tais condições resultam em limitações que podem dificultar a realização de determinadas atividades em comparação às pessoas que não possuem deficiências.

Em recente pesquisa, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) divulgou que, pelo menos, 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência, representando 24% da população do País. Quando nos direcionamos à formação docente no Ensino Superior, em especial observando os projetos pedagógicos, a exemplo do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Campina Grande (UFCG, 2018), no qual existe apenas uma disciplina, Geografia, Educação e Diversidade, voltada a discutir educação e diversidades, sinaliza para a pontualidade do debate.

A despeito das demais experiências no Ensino Superior e na Educação Básica, vale investigar acerca de como são discutidas as diversidades e a ação no tratamento dessa questão nos cotidianos com os educandos, a escola e, com os licenciandos, na formação acadêmica.

Segundo a Lei Nº 9394/96 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 4º, Inciso III “prevê atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de Ensino”, a qual comporta diferentes sujeitos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação à Distância (EaD) e, Educação para Sujeitos Privados de Liberdade.

Em todas essas educações estão presentes diferentes públicos, e essa construção reflete a conquista de espaços para a atuação profissional docente e, desse modo, a formação acadêmica deve promover o reconhecimento e a visibilidade das diferenças, por meio das aprendizagens, as quais podem ser mediadas por recursos didáticos como mapas e maquetes táteis, os quais favorecem o ensino inclusivo de



Geografia.

Tanto os mapas como as maquetes são representações espaciais da realidade que delimitam porções do espaço geográfico em formato reduzido, materializando relevos, cidades, ambientes, vegetações, dentre outros.

O objetivo geral deste trabalho é refletir acerca do ensino de Geografia inclusivo a partir das ações e dos recursos do Laboratório de Ensino e Geografia (LA G), da UFCG, como um aliado ao processo formativo e continuado de professores e na formação acadêmica inicial, na atuação na Educação Básica e, no ensino inclusivo, nas múltiplas e diversas educações. Como objetivos específicos, destacamos: a- Conhecer o laboratório de Ensino de Geografia e sua importância na formação; b- Compreender como os recursos didáticos inclusivos contribuem para o processo de formação docente no curso de Licenciatura em Geografia; c- Relatar as experiências vivenciadas na Educação Geográfica Inclusiva.

A metodologia envolve as experiências de monitoria e ações de coordenação no Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG). Realizamos Pesquisa bibliográfica e de campo, somada à Pesquisa Qualitativa, Exploratória e Descritiva, além da observação e análise dos recursos já produzidos.

Este artigo demonstra a ação desempenhada pelo Laboratório de Ensino e Geografia (LA G), com acervo de maquetes, mapas táteis e jogos, os quais propõem o entendimento do ensino de Geografia inclusivo correlacionado à Cartografia, e sua importância na formação docente em Geografia. Os resultados demonstram que o LAEG se constitui como importante espaço formativo na atenção à comunidade acadêmica e comunidade externa, a partir dos aprendizados acerca da educação geográfica inclusiva.



2. O Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG) como Aliado no Processo de Formação Acadêmica e Continuada Docente

O Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG) está localizado no Bloco BC1, no Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande, situada na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba. Integrando a Unidade Acadêmica de Geografia, o LAEG contribui para a formação acadêmica docente no curso de Licenciatura em Geografia, além de outros cursos de licenciatura, e também, atendendo à comunidade externa, seja de instituições de Ensino Superior (IES), seja as escolas da Educação Básica.

Atualmente, o espaço está sob a Coordenação da Professora Dra. Ivanalda Dantas da Nóbrega, antecédida pela Profa Dra Sônia Maria de Lira, desde a criação do Laboratório, no ano de 2028. O LAEG funciona como laboratório ou como os alunos do Curso o chamam "O paraíso dos mapas". É uma sala onde são expostos todos os materiais que são produzidos em atividades de disciplinas, da extensão e na monitoria do Laboratório, durante o processo formativo para que os Graduandos lidem com as experiências de uma sala de aula real.

Neste contexto, algumas atividades são ministradas no intuito de preparar esses estudantes como: A elaboração de um plano de aula detalhado, desenvolvimento de recursos didáticos (Jogos, Mapas e Maquetes), com o objetivo de promoção da práxis por meio de experiências e aprendizagens significativas que dialoguem com os desafios reais da aprendizagem da Geografia Escolar.

Em uma sala de aula podemos encontrar pluralidades de sujeitos, cada um com suas especificidades. O professor, geralmente, tem que atender a todos os estudantes, considerando que estes possuem peculiaridades, dentre elas, de poder ser ou se tornar deficiente físico, visual, auditivo, dentre outros. As Pessoas com Deficiências (PcD) são alocados em salas de aula convencionais, e embora tenham direito conquistado, nem sempre



dispõem da presença de um Cuidador (Apoio Escolar).

Durante a Graduação, ainda são insuficientes as iniciativas de formação necessárias à aprendizagem de saber lidar com PcD. Há a disciplina obrigatória de Libras (Língua Brasileira de Sinais), mas não nos aprofundamos na aprendizagem, além de ser bastante precária a oferta na UFCG, pois são poucos docentes para uma quantidade desproporcional de estudantes, além de que o tempo dispendido para tais aprendizagens é parco e necessita de maior atenção à questão. Nos casos de outras deficiências e transtornos, não há disciplinas específicas para a formação acadêmica docente em Geografia.

É na disciplina Geografia, Educação e Diversidade (UFCG, 2018, p. 40), cujo objetivo é:

Analisar as políticas educacionais para o atendimento à diversidade, na sociedade neoliberal, como uma possibilidade de superação do discurso ideológico que homogeneiza os educandos em processo escolar, compreendendo os aspectos ético-político-educacionais, considerando os interesses e práticas que ressignifiquem a atividade voltada para o atendimento inclusivo.

Em sua ementa, a referida Disciplina (*ibidem*) dispõe:

Política nacional de atenção educacional às pessoas com necessidades especiais, minorias e demais casos de negação de direitos na sociedade. A formação de professores numa perspectiva de atendimento à diversidade. Prática Pedagógica e acesso ao conhecimento numa perspectiva inclusiva. Direitos humanos e o espaço cidadão. Educação, espaço e relações étnico-raciais. A inclusão a partir das diferenças nas aprendizagens com ênfase na educação de jovens e adultos. Atividades extensionistas com grupos sociais diversos, promovendo a inclusão e a formação cidadã.

A partir do objetivo e da ementa da disciplina de Geografia, Educação e Diversidade (UFCG, 2018), são contempladas as questões relativas às diversidades e, da inclusão a partir das diferenças, mas é importante contextualizar que influencia também a formação dos docentes do Ensino



Superior responsáveis por ministrar a disciplina, pois ao conter subjetividades em sua proposta, o conteúdo pode ser ampliado ou com visão reducionista, a partir dos interesses do docente ministrante, assim como, a amplitude do tem das diferenças, o que implica em pouco tempo disponível para tantas peculiaridades, quando o assunto é Inclusão e Educação Geográfica Inclusiva.

A Educação Inclusiva tem múltiplas abrangências, não se restringindo às PcD e mobilidade reduzida, mas a outros públicos como: os Povos da Educação do Campo que atualmente tem mais de 28 povos reconhecidos e vários outros em processo de reconhecimento, (Agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária -MST, quilombolas, caiçaras e povos indígenas, Povos de Terreiro, Ciganos, dentre outros.); as questões de geração propostas na Educação de Jovens e Adultos (EJA); o contexto da liberdade expresso pela Educação em Contexto de Prisão, além da necessidade de compreensão da leitura de mundo e do espaço geográfico a partir do contexto da interseccionalidade (Akotirene, 2020; González, 2018), situações estas que vêm sendo observadas pelo LAEG, como um diferencial quando se trata de práticas inclusivas e integradoras.

O LAEG não se limita à produção de recursos didáticos convencionais. Seu diferencial está na elaboração de materiais acessíveis e inclusivos, como mapas táteis, maquetes tridimensionais e jogos destinados ao ensino e a aprendizagem de PcD, assim como de acadêmicos e docentes que atuam ou atuarão com PcD, o que favorece ao ensino de Geografia para estudantes PcD e, ao mesmo tempo, são recursos que permitem a integração de todos os usuários do LAEG.

Os recursos nele disponíveis são elaborados por licenciandos durante atividades de monitoria, estágios supervisionados, Projetos Integradores, projetos de extensão e Programas como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, o extinto Residência Pedagógica, permitindo que os futuros docentes vivenciem práticas pedagógicas que respeitam a

diversidade e promovem a equidade no processo de aprendizagem e no acesso ao direito à educação.

Figuras 1 e 2 – Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG).



Fonte: Acervo LAEG (2025).

Além disso, o Laboratório atua como espaço de formação continuada, recebendo professores da Educação Básica para oficinas, excursões, trocas de experiências e formação metodológica e pedagógica. Essa interação entre a Universidade e Escola fortalece o compromisso social da instituição com a educação pública de qualidade e inclusiva.

Figuras 3 a 6 – Recursos didáticos do LAEG demonstrados durante a recepção de uma turma de estudantes do curso de Geografia da UFCG, campus Cajazeiras, Paraíba.



Fonte: Acervo LAEG (2025).

O espaço da sala é bastante insuficiente para a necessidade do LAEG, mas vem sendo realizada a ação contínua no sentido da promoção da Educação Geográfica Inclusiva, pois incluir é um direito humano e um dever



do Estado, portanto, uma urgência de que, em todas as escolas, sejam públicas ou privadas, haja acesso e acessibilidades a todas as pessoas, pois, segundo Mantoan (2006, p. 89) a Educação Inclusiva é uma “abordagem pedagógica que busca garantir o direito de todos os alunos, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas condicionando a aprendizagem em um mesmo ambiente escolar”.

A Educação Inclusiva tem o objetivo de tornar o ensino e aprendizagem acessível para todos os públicos, independentemente de suas características físicas, intelectuais, ideológicas e financeiras. No Brasil, a Constituição de 1998 (Brasil, 1988) passou a garantir o direito à igualdade e à valorização das diferenças. A partir deste momento, várias discussões giraram em torno da inclusão e, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi construída durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE): Acesso e Qualidade, a qual estabelece os Princípios de Política e Prática na Área das NEE, tendo sido aprovada pelos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, o que veio fortalecer o direito à igualdade e fomentar os debates de inclusão educacional.

No Brasil, existem algumas leis basilares acerca da Educação Inclusiva, dentre elas: A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015) (LBI, 2015), instituída em 2015, é um marco legal que estabelece diretrizes para a educação inclusiva, inspirada na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (ECA, 1990), o que garante o acesso à educação de qualidade e inclusiva para crianças e adolescentes, reforçando a importância de condições adequadas;

A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, visando valorizar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira. Em 2008, a lei foi ampliada pela Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008), que inclui também o



ensino de História e cultura dos povos indígenas no currículo escolar.

Todas essas leis funcionam como parâmetros que regulamentam a educação inclusiva no Brasil. O Novo Pronacampo, Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, foi lançado oficialmente em julho de 2025 pelo Ministério da Educação como uma resposta às demandas históricas dos movimentos sociais e comunidades tradicionais. Ele visa ampliar, qualificar e garantir o acesso, a permanência e a valorização da educação para os povos que vivem em territórios rurais, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e em áreas de floresta.

Buscando assegurar o direito à educação com respeito às especificidades culturais, territoriais e sociais dos povos do campo, das águas e das florestas; fortalecer a educação básica, profissional e superior com metodologias contextualizadas e currículos integrados à realidade local; promover a formação de professores com foco na diversidade e nas práticas pedagógicas voltadas para territórios tradicionais e estimular a produção de materiais didáticos específicos, valorizando saberes locais e a sustentabilidade. mediante a eliminação de preconceitos, objetivando a construção de uma sociedade igualitária e que, nas diferenças, possamos contribuir para a cidadania.

Para incluir e se sentir incluído é necessário que haja políticas e programas suficientes para que sejam eliminadas as barreiras da inclusão (atitudinais, de comunicação, transporte, urbanísticas, de edificações ou arquitetônicas, programáticas e políticas, tecnológicas, dentre outras), pois há distintos obstáculos para avançar na garantia da educação inclusiva no País, o que envolve diferentes aspectos como a formação acadêmica e continuada docente, a infraestrutura disponível para espaços escolares e acadêmicos, recursos pedagógicos adequados, cultura escolar e articulação de políticas públicas de eliminação de barreiras e consolidação do direito humano à acessibilidade com sucesso.



3. Os Recursos Didáticos Inclusivos como Estratégia Pedagógica no Ensino de Geografia

No ensino de Geografia, a despeito de outras ciências e disciplinas, a aprendizagem concretiza-se mediante o entendimento dos conceitos importantes na aprendizagem, dos sujeitos do ensino e, do modo como se ensina, este último envolvendo linguagens, metodologias e recursos didáticos. Todos estes, corroboram de modos distintos para a aprendizagem dos mais diversos conceitos e das teorias geográficas, tornando o conteúdo mais inteligível e atrativo, permitindo um contato mais direto com o objeto cognoscível, ao passo em que auxilia na aprendizagem dos estudantes, principalmente, quando trabalhamos partindo da escala local, contemplando as realidades vivenciadas por cada educando.

Quando trabalhamos o conceito de Paisagem e Lugar é comum que utilizemos os exemplos demonstrativos dos livros didáticos que trabalham em um contexto global. Iniciar a aprendizagem a partir da noção de escala considerando a rua, o bairro, a cidade, ou o sítio, é significativo para o estudante, pois é por meio das vivências pessoais que se pode estabelecer correlações e interligar os conceitos aos aspectos da realidade vivenciada.

Freire (1987), em sua obra 'A Pedagogia do Oprimido' afirma que a educação não deve ser um meio de domesticação, mas sim, um processo que promova a autonomia e a consciência crítica dos indivíduos, ao passo em que defende que a verdadeira educação é aquela que há comunicação entre distintas pessoas tomando o mundo como ponto de partida e, o trabalho como princípio educativo. Assim, para o autor (*ib. id.*, p. 68) "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", e nessa relação com o mundo o educando dialoga com a sua realidade, incentivado pelo ato de reflexão e da ação transformadora de si e do mundo.

Uma das experiências formativas em parceria com o LAEG se deu durante o Estágio Supervisionado realizada em escola de contexto de prisão, quando a oficina realizada objetivou correlacionar os conceitos



geográficos com a realidade dos educandos. Na oportunidade se utilizou de dois exemplos escalares: a Escola e o Pavilhão do Presídio, e foi solicitado aos alunos que refletissem acerca dos conceitos de lugar e paisagem, momento em que associaram a escola como um lugar de partilhas e afetividade, evidenciando os testemunhos que cada espaço tem em sua vida.

O relato de um dos educandos remete à escola como lugar e de formação humana:

Aqui sou aluno, os professores não se preocupam com meus crimes nem me julgam por isso, Professora não tem como colocar as aulas todos os dias? Aqui é um bom lugar e através da escola eu aprendi a escrever meu nome e agora não vou precisar pedir às pessoas para lerem por mim.

Quando perguntados sobre o que acham do Pavilhão, afirmam como espaço de hostilidades, um não lugar:

Professora lá é um o inferno, imagine um espaço que foi construído para caber 90 pessoas, hoje está com 190, dormimos um por cima do outro, as redes são amarradas com tiras de pano lá no alto, as vezes cai um e se machuca. lá não é um lugar bom a senhora nem imagina como é lá”.

Essa experiência formativa a partir do Estágio Supervisionado demonstra a necessidade de que a formação ocorra em distintas escolas com modalidades diferenciadas de ensino, pois na medida em que o licenciando experiência diferentes escolas, modalidades de ensino, conhece sujeitos diferentes, ao mesmo tempo em que diversifica a sua aprendizagem. Nas imagens, a seguir, na escola do contexto de prisão, a inclusão surge no momento em que são produzidas políticas públicas para as pessoas privadas de liberdade, e embora não atinja a todas as pessoas presas, a escola se constitui como oportunidade para a continuidade na formação, ou mesmo, a primeira escola para muitos dos que se encontram privados de liberdade.

A figura 08 é elucidativa da ação educacional como atividade que liberta, mesmo que no contexto da prisão. No primeiro plano da fotografia

podemos observar as algemas como elementos que aprisionam, em simultâneo à convivência, no mesmo espaço, onde se presencia a educação que liberta, pois inclui, mesmo que precariamente.

Figuras 7 a 9 – Oficina de Estudo do Lugar e da Paisagem, realizada em uma Escola para sujeitos privados de Liberdade em Campina Grande, PB.



Fonte: Acervo da Escola (2025).

As algemas são testemunhas do aprisionamento, demarcam a paisagem, contextualizam os lugares de inserção desses estudantes. Nessa modalidade de escola cabe ao professor utilizar metodologias que possam contribuir para o aprendizado desses estudantes, e tais metodologias são escassas, pois nem todo tipo de recurso pode entrar no espaço prisional.

Assim, precisa realizar a aprendizagem geográfica e inclusiva partindo da realidade dos sujeitos, e por meio de recursos possíveis de acesso para tornar a aprendizagem significativa, conforme preconiza Ausubel (1982, p.89), ao afirmar: “o conhecimento prévio na construção de novas aprendizagens é essencial, para que as conexões sejam significativas entre as aprendizagens novas e as já existentes”.

Além dessa experiência apresentada, há que se evidenciar a produção de recursos inclusivos que atendam às Necessidades Educativas Especiais (NEE) de outros estudantes, a exemplo de Pessoas com Deficiências ou transtornos, a fim de garantir a inclusão e equidade, a exemplo de recursos táteis, uso de elementos simbólicos, cores diferenciadas, texturas, legendas em Braille e/ou Libras, dentre outras formas de promoção da inclusão.

4. Experiências de Aprendizagens Vivenciadas no LAEG

As metodologias utilizadas para o ensino de Geografia estão sempre em processo de desenvolvimento devido às diversidades de sujeitos presentes na escola. O LAEG é conhecido como de inclusão e promotor de acessibilidade, com experiências de atendimento ao público, na realização de eventos como as Paralimpíadas da UFCG, em 2024, de eventos de disciplinas, mesas redondas e, da realização da VI Semana de Geografia, de 22 à 25 de Julho de 2025, quando aconteceu a discussão da temática “Interdisciplinaridade, Interseccionalidade e Inclusão: Caminhos para a Formação Docente em Geografia”, momento em que ocorreram mesas redondas, minicursos e oficinas relacionadas à inclusão, produção de maquetes e mapas táteis para o ensino de Geografia.

A produção e experimentação de recursos didáticos inclusivos como: maquetes, mapas táteis e jogos pedagógicos vem ampliando o debate acerca da inclusão no curso de Geografia da UFCG, o que favorece a aprendizagem da educação geográfica inclusiva, ao passo em que estimula e aproxima a relação universidade-escola por meio das atividades de ensino, mas também do LAEG como espaço de extensão e pesquisa, com a produção de recursos táteis, visuais e sensoriais.

Figuras 10 e 11 – Recursos Didáticos do LAEG (Jogos sensoriais e quebra cabeça).



Fonte: Acervo LAEG (2025).

Para um estudante PcD os recursos didáticos apresentam um novo mundo com cores, formatos e estruturas diferentes, e por isso, cada

material didático, antes de ser construído, deve ser feito precedido de planejamento que tenha previsão do público ao qual o recurso será destinado. Assim, os materiais que podem ser confeccionados e utilizados devem prever riscos de lesionar o usuário ao realizar o manuseio do recurso didático.

Considerando-se uma pessoa com deficiência visual, ela tem uma sensibilidade maior nas mãos, pois é por meio delas que eles percebem a representação espacial contida no recurso, o que possibilita a leitura do mundo. Dessa maneira, materiais cortantes ou superfícies ásperas não são indicados para a elaboração do mapa ou maquete tátil. Da mesma forma, materiais duráveis, com cores fortes, são outros elementos necessários a determinados públicos, como Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou com deficiência visual, respectivamente.

Figura 12 a 17 – Recursos didáticos do LAEG (Jogos sensoriais, mapas e maquetes).



Fonte: Acervo LAEG (2025).

A criatividade e força de vontade do professor em tornar sua aula mais convidativa e inclusiva para que todos possam participar estimula o professor a buscar sempre novas formas de adequar materiais para confeccionar seus recursos, grãos de alimentação como: Arroz, gergelim,



feijão, ou outros elementos como areia, madeira, papelão, isopor, tipos variados de EVA, cola, papel machê e, a imaginação para transformar as aprendizagens significativas e memoráveis. Mas, criatividade apenas não basta. É dever do Estado a formação acadêmica e continuada docente, assim como é dever do Estado a formação dos docentes para a Educação Inclusiva, o que envolve formação docente, recursos, programas e políticas necessários à garantia da equidade a todas as pessoas e pelo direito à educação inclusiva.

Considerações Finais

As experiências desenvolvidas no Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG), ressaltam sua importância como espaço formativo que articula teoria e prática, elaborando recursos didáticos inclusivos capazes de tornar a aprendizagem geográfica mais acessível. O uso de mapas e maquetes táteis permitem que os estudantes tenham os conceitos espaciais materializados e, de forma palpável para atender as diferentes necessidades, ampliando o engajamento e a autonomia no processo de aprendizagem.

O LAEG contribui diretamente para a formação de licenciandos desenvolvendo a confiança e postura profissional comprometida com a inclusão. Com organização, planejamento de aulas acessíveis, adequações de materiais, provoca uma reflexão crítica acerca das diversidades, diferenças e dos direitos humanos. Apesar dos avanços no Projeto Pedagógico de Curso (UFCG, 2018), compreendemos que a baixa oferta curricular de disciplinas que contemplem as diversidades, ocasiona uma aprendizagem insuficiente sobre uma temática de relevante, e, que há insuficiência de recursos e a necessidade de políticas institucionais que apoiem e invistam nessas atividades que o Laboratório desenvolve, pois precisam ser ampliadas.

Incluir disciplinas e atividades práticas obrigatórias que abordam acessibilidade e materiais táteis na licenciatura é essencial; garantir



financiamento e infraestrutura para a manutenção e expansão do acervo do LAEG é necessário para que novos materiais sejam produzidos e restaurados. Por fim, reafirma-se que laboratórios como o LAEG são estratégicos para construir uma Geografia que efetivamente englobe as diversidades socioculturais presentes nas escolas e na academia. Investir em formação continuada docente, recursos e políticas públicas que consolidam esses espaços é investir em práticas pedagógicas/geográficas de ensino mais democráticas, efetivas e capazes de promover aprendizagens significativas para todos. Os resultados indicam a importância do Laboratório como espaço de ensino e extensão, promotor da inclusão e Cartografia, com recursos pedagógicos que auxiliam no aprendizado da comunidade que acessa o LAEG.

Referências Bibliográficas

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** São Paulo, Jandaíra, 2020.

AUSUBEL, David Paul. **Psicologia educacional: uma visão cognitiva.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Geografia escolar e a formação docente. In: Castellar, Sonia Maria Vanzella (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo.** São Paulo: Cengage Learning, 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o currículo oficial da Rede de Ensino para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e



Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Goiânia: Papirus, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Goiânia: Papirus, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GONZÁLEZ, L. Iyalodê Egbè Eleyè. In: GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018. p. 367-368.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIRA, Sonia Maria (org.). **A educação geográfica a serviço da inclusão: trabalhando o espaço com estudantes videntes e cegos**. Campina Grande: EDUFCEG, 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. São Paulo: Áurea, 1999.

UFCG. **Projeto Pedagógico de Curso de Geografia, da Unidade Acadêmica de Geografia**. UFCG, Campina Grande, 2018.



A FOTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ALTERNATIVA DIDÁTICA NO ENSINO BÁSICO

Kassimira Santos da Silva

Universidade Federal do Maranhão
kassimira.santos@discente.ufma.br

Suela Simone Correa Monteiro

Universidade Federal do Maranhão
suela.simone@discente.ufma.br

Ireecer Portela Figueiredo Santos

Universidade Federal do Maranhão
irece.pfs@ufma.br

RESUMO

Este trabalho visa compreender como o uso de fotografias pode ser aplicada no ensino de Geografia a partir de uma perspectiva participativa e libertadora, conforme propõe Paulo Freire (1996), e em articulação com a concepção da didática apresentada por Carlos Libâneo (1994), que articula teoria e prática. Tal abordagem favorece a aprendizagem ativa e significativa ao valorizar a experiência dos alunos, promovendo a leitura crítica do mundo e a conexão entre os conteúdos escolares e sua vivência cotidiana. O uso das técnicas voltadas para o ensino, tornam-se fundamentais para que o aluno, no processo de ensino-aprendizagem, compreenda a realidade além da teoria. Desse modo, objetiva-se o uso da fotografia como uma ferramenta útil e de fácil acesso que contribui para a compreensão de assuntos geográficos aproximando o aluno da realidade espacial de forma visual. O problema central deste trabalho é: como a fotogeografia pode contribuir para o ensino nas escolas do ensino básico? Diante disso, neste estudo foi utilizado o método fenomenológico, com trabalho de campo na escola de ensino básico, com alunos da turma do 7.º ano. Trabalhando a fotogeografia, fazendo com que os alunos participassem de maneira ativa e colaborativa. Utilizou-se a fotografia como forma de investigação para instigar os alunos a utilizarem dessa ferramenta tecnológica e olhar o espaço geográfico aprendendo os conteúdos da geografia, através de fotos tiradas pelo seu próprio celular. Assim, é imprescindível ressaltar que a fotografia, como uma ferramenta didática, permite a leitura crítica do espaço, o desenvolvimento da percepção geográfica, tornando o ensino de geografia mais participativo e significativo.

Palavras-chave: fotografia; ensino-aprendizagem; metodologia ativa.

ABSTRACT

This work aims to understand how the use of photographs can be applied in the teaching of Geography from a participatory and liberating perspective, as proposed by Paulo Freire (1996), and in connection with the concept of didactics presented by Carlos Libâneo (1994), which integrates theory and practice. Such an approach



promotes active and meaningful learning by valuing students' experiences, encouraging a critical reading of the world, and fostering connections between school content and everyday life. The use of teaching-oriented techniques becomes essential for students, in the teaching-learning process, to understand reality beyond theory. Thus, the objective is to use photography as a useful and easily accessible tool that contributes to the understanding of geographical topics, bringing students closer to spatial reality in a visual way. The central question of this study is: how can photogeography contribute to teaching in basic education schools? To address this, the study employed the phenomenological method, including fieldwork conducted in a basic education school with 7th-grade students. The work focused on photogeography, encouraging students to participate actively and collaboratively. Photography was used as a means of investigation to stimulate students to use this technological tool and observe geographic space while learning geography content through photos taken with their own cell phones. Therefore, it is essential to emphasize that photography, as a didactic tool, enables a critical reading of space and the development of geographic perception, making geography teaching more participatory and meaningful.

keywords: photography; Teaching-learning; active methodology.

INTRODUÇÃO

O ensino, em sua essência, principalmente no campo da geografia, exige a utilização de metodologias que estimulem a leitura do espaço e também da observação crítica. Desse modo, o presente trabalho visa demonstrar como o uso das metodologias tornam-se essenciais no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de ferramentas pedagógicas, a exemplo, a fotografia, contribui significativamente para que o aluno tenha, assim, um senso crítico acerca das questões espaciais.

Nesse sentido, a proposta dialoga com a pedagogia participativa e libertadora de Paulo Freire, que defende um processo educativo centrado no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1996), educar é um ato de libertação, em que o aluno deixa de ser um mero receptor de conteúdos e passa a ser sujeito ativo na leitura e transformação da realidade. Assim, o olhar crítico por meio da fotografia, permite que o aluno possa vivenciar e mudar a realidade em que vive, uma vez que seu senso crítico for despertado. No mais, é imprescindível destacar que 'Técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da



metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino” (Libâneo, 1994, p.53), sob essa perspectiva, quaisquer ferramentas se tornam fundamentais para que o docente trabalhe e repasse o conhecimento, de maneira que desperte no aluno, vontade de aprender.

Assim, A finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios necessários para que assimilem ativamente os conhecimentos, pois o trabalho docente tem como natureza atuar como mediador na relação cognoscitiva entre o aluno e os conteúdos ensinados Libâneo (1994). Nessa perspectiva, é fundamental compreender a importância da relação teórico-prática, em sala de aula, uma vez que a teoria é essencial para o conhecimento prévio e a prática demonstra a realidade vivida, o conhecimento concreto por meio de experiências. Assim, a fotografia pode ser trabalhada previamente em sala de aula como um recurso teórico, e posteriormente complementada por atividades práticas, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada das questões espaciais a serem exploradas.

OBJETIVO GERAL

Compreender de que forma a fotografia, enquanto recurso pedagógico, pode ser utilizada em sala de aula para ajudar no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação ativa dos alunos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o papel da fotografia como ferramenta didática no desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas dos alunos.
- Investigar como o uso da fotografia em atividades pedagógicas pode favorecer o engajamento e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.



- Propor estratégias metodológicas que integrem a fotografia às práticas docentes, visando tornar o ensino mais dinâmico e significativo.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de campo, realizada a partir da execução de um projeto com abordagem qualitativa.

Inicialmente, foi feita uma visita à escola U.E.B. Henrique de La Roque onde o projeto foi aplicado, com o objetivo de conhecer sua estrutura física, como são os alunos e verificar a disponibilidade de algum professor de geografia para a realização da atividade. Em seguida, realizou-se um encontro com os alunos, no qual o projeto foi apresentado à eles. Antes de sua execução, solicitou-se à coordenação pedagógica a autorização para o uso dos celulares durante as etapas práticas.

Posteriormente, ocorreu o momento teórico, no qual o projeto foi explicado e ministrou-se uma breve aula sobre os problemas ambientais urbanos, sobre a importância de conhecer o lugar em que está inserido e como o mesmo é afetado diariamente por atividades antrópicas que destroem o ambiente. Após essa introdução, os alunos foram convidados a sair pelo bairro e registrar, com o uso de seus celulares, as situações que representavam problemas ambientais.

De volta à sala de aula, os estudantes relataram suas experiências e compartilharam as fotografias registradas, muitas delas relacionadas à poluição visual, poluição ambiental como lixos nas ruas, entre outros. Para a finalização do projeto, foi realizada uma exposição na escola das fotografias, permitindo que alunos e professores de outras turmas apreciassem os trabalhos produzidos, com direito à certificado de premiação para as fotografias, incentivando ainda mais o entusiasmo e participação dos alunos no projeto.



2. FOTOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA GEOGRAFIA

Visando esquivar-se do ensino tradicional, as metodologias surgem como formas inovadoras de ensino, de uma forma geral, contribuem para que o discente possa adquirir o conhecimento não somente por meio da teoria, mas também da prática e por meio da utilização de ferramentas pedagógicas. Para Maria Elizabeth Bianconcini, a metodologia ativa é caracterizada pela “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meios ativos e criativos” (2018, p. xi).

Sob esse ponto de vista, a fotografia pode ser utilizada como recurso para o ensino da geografia permitindo a participação e colaboração no processo de ensino-aprendizagem, de modo que múltiplos tópicos de estudo podem ser trabalhados, a exemplo, a paisagem, a cultura, o espaço urbano e diversas outras questões. Utilizando um dispositivo que os alunos obtêm acesso ao *smartphone*, os professores podem fazer atividades que utilizem a fotogeografia, assim deixarem as aulas mais expositivas e os alunos protagonistas.

Assim visando um ensino-aprendizagem que seja didática ativa e transformador, conforme descrito por Libâneo. No entanto, um dos desafios da contemporaneidade, no contexto da utilização de recursos pedagógicos, refere-se ao fato que muitos educadores ainda não usufruem das metodologias ativas. Conforme reforçado por Luchesi (p.12. 2022).

As metodologias ativas buscam olhar a partir de outra perspectiva o ensinar e o aprender e, apesar de parecer algo muito recente, especialmente no Brasil, a obra de Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) evidencia os primeiros indícios da utilização dessas metodologias em um tratado sobre filosofia e educação, no qual a experiência é tida como mais importante que a teoria (ABREU, 2009).

Nesse viés, as metodologias ativas precisam ser aplicadas em sala de aula, uma vez que favorecem o ensino-aprendizagem. Portanto, reforça-se a ideia de que a fotogeografia é um recurso pedagógico, como destacado



por LIBÂNEO (S.d.) A tecnologia surge como aliada na transformação do ensino, permitindo o acesso a conteúdos diversificados e personalizados.

3. APLICABILIDADE DA FOTOGEOGRAFIA NA SALA DE AULA

A fotogeografia pode ser usada em sala de aula através das aulas expositivas, na qual os discentes podem ter acesso. Os professores podem aplicar essa metodologia para ensinar diversos temas, como urbanização, educação ambiental, território, paisagem, espaço, lugar e dentre outros. Os alunos irão usar uma ferramenta que sempre estão com acesso e com a permissão dos professores, poderão executar as atividades.

Além de ser uma ferramenta, que por muitos anos ficou sendo um objeto de distração, no qual os professores eram impedidos de ministrar uma aula sem interrupções, em que muitas vezes os alunos utilizavam o celular com cunho fora da sala de aula. Para solucionar o problema do uso exacerbado dos *smartphones* em sala de aula, emerge a Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas, já está em vigor (BRASIL, 2025). Mas, com a aplicação da fotogeografia os professores podem permitir o uso, e para fins pedagógicos.

Diante do exposto, nota-se que a tecnologia pode ser aliada para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, através do uso das câmeras dos dispositivos *smartphones*, a professora que irá realizar a atividade irá manter as crianças e adolescente concentrados nas atividades que foram propostas, pois o que anteriormente era visto como empecilho para aprendizagem, será usado como metodologia ativa para a educação. Com aulas práticas e expositivas como aponta Tramuja e Antonow (2016, p. 23):

O uso da fotografia na sala de aula é um conteúdo rico em dinâmicas de inovação e mudanças nas metodologias de ensino, proporcionando oportunidades para desenvolver uma linguagem fotográfica além do momento a ser fotografado, considerando a análise e a avaliação dos resultados obtidos.

Desse modo, percebe-se que a fotogeografia representa uma estratégia inovadora no processo de ensino-aprendizagem, pois transforma



o uso das tecnologias, especialmente o celular, em um instrumento pedagógico capaz de despertar o olhar crítico e reflexivo dos alunos sobre o espaço geográfico. Ao integrar teoria e prática, a atividade fotográfica possibilita aos estudantes compreenderem melhor os conceitos geográficos a partir de suas próprias vivências e percepções, tornando o aprendizado mais significativo e participativo. Assim, o que antes era visto como um obstáculo em sala de aula, converte-se em uma poderosa ferramenta de mediação entre o aluno, o professor e o território.

5. RESULTADOS DA APLICAÇÃO

Neste tópico, será abordado o projeto de extensão *Fotogeografia: um olhar pelas lentes da educação ambiental* como um estudo de caso, a fim de demonstrar, na prática, os resultados positivos alcançados com a aplicação da fotogeografia no ensino básico. O projeto buscou comprovar que o uso da fotografia em sala de aula é uma metodologia ativa eficaz, capaz de promover engajamento, aprendizagem significativa e leitura crítica do espaço geográfico.

A experiência foi desenvolvida com uma turma do 6º ano da Unidade Básica de Ensino Henrique De La Roque Almeida, localizada no bairro Vila Embratel, em São Luís (MA). O contexto inicial era desafiador, pois tratava-se de uma turma numerosa, em uma sala pequena, na qual a professora enfrentava dificuldades para manter a concentração e o interesse dos alunos durante as aulas.

Com a implementação da proposta, essa realidade começou a se transformar. O uso da fotografia como recurso pedagógico despertou o envolvimento dos estudantes e ampliou sua curiosidade sobre o ambiente ao redor. A atividade consistiu em observar e registrar, com as câmeras dos celulares, diferentes problemas ambientais urbanos existentes nas proximidades da escola, como o acúmulo de lixo, o descarte inadequado de resíduos e a falta de áreas verdes.



As saídas de campo foram realizadas em praças e ruas do bairro, com a supervisão de alunos da graduação em Geografia, que atuaram como monitores e mediadores das atividades, junto à professora da turma e ao professor coordenador do projeto. Todo o processo foi conduzido com o consentimento da gestão escolar e das famílias, que autorizaram o uso dos aparelhos celulares em caráter pedagógico, respeitando as diretrizes legais em vigor sobre o tema, uma vez que se tem uma legislação em vigor que proíbe o uso de celulares em sala de aula.

O resultado foi surpreendente: os alunos que antes se mostravam dispersos passaram a se envolver com entusiasmo nas atividades, compreendendo o espaço urbano de forma crítica e participativa. O encerramento do projeto contou com uma exposição fotográfica organizada no corredor da escola, onde as imagens produzidas pelos estudantes foram apresentadas à comunidade escolar e também houve uma competição de qual seria a melhor fotografia. Esse momento foi de grande relevância pedagógica, pois os alunos se reconheceram como protagonistas do conhecimento e da transformação do espaço vivido, além de terem orgulho de suas fotos.

A repercussão positiva do projeto envolveu professores, gestores e familiares, gerando um movimento coletivo de valorização da Geografia e das práticas educativas inovadoras.

Os alunos aprenderam e criaram senso crítico, acerca dos problemas ambientais urbanos. O que anteriormente era apenas um resíduo sólido no chão, passou a ser visto como falta de educação ambiental e gestão pública eficaz, o que antes era olhado apenas como natural passou a ser olhado como ineficiência do serviço público. Portanto, o ensino-aprendizagem aconteceu e com uma metodologia ativa da fotogeografia.

Assim, o estudo de caso evidencia que o uso da fotografia como metodologia ativa é capaz de transformar desafios em oportunidades, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e sensível, que



aproxima o aluno de sua realidade e fortalece o vínculo entre teoria, prática e território.

CONCLUSÃO

Romper com o ensino tradicional é dar vida a indivíduos críticos, e conscientes do papel que desempenham na sociedade. É permitir que o aluno ultrapasse a ideia de ser um simples receptor de informações e se torne protagonista de sua própria aprendizagem, construindo conhecimento de forma ativa, participativa e significativa. Aplicar diversas metodologias em sala de aula é, portanto, um convite ao pensamento crítico, à criatividade e ao diálogo constante entre teoria e prática, despertando entusiasmo tanto no ensinar quanto no aprender.

Entre as metodologias inovadoras, a fotografia se destaca como um recurso pedagógico eficiente e acessível. Por meio dela, é possível desenvolver diversas habilidades, como observação, análise e interpretação, que contribuem para uma aprendizagem mais ampla. A fotografia permite ao aluno olhar o mundo de maneira mais atenta e sensível, compreendendo fenômenos e situações cotidianas a partir de uma perspectiva crítica. Além disso, seu uso favorece a construção de um aprendizado bem mais contextualizado, que acaba aproximando os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos estudantes.

Nos tempos atuais, os meios digitais, frequentemente associados à distração, podem ser usados como instrumentos pedagógicos. Cabe ao professor, utilizar sua criatividade para transformar essas tecnologias em aliadas do processo educativo. Ao desfrutar dos recursos como câmeras de celular e também de plataformas digitais às práticas de ensino, é possível promover um ambiente mais dinâmico, no qual o aluno se sinta motivado a participar ativamente.

Dessa forma, compreende-se que o uso de metodologias ativas, como a fotografia, ultrapassa o simples ato de ensinar: trata-se de formar



cidadãos capazes de refletir sobre o espaço em que vivem, identificar problemas e propor soluções. No caso da Geografia, por exemplo, essa prática permite relacionar teoria e realidade, explorando temas como paisagem, meio ambiente, urbanização e sociedade. No entanto, essa abordagem é também relevante para outras áreas do conhecimento, para outras ciências.

Assim, destaca-se a importância de repensar as práticas pedagógicas e abrir espaço para metodologias que valorizem o protagonismo discente, a criatividade e a criticidade. Utilizamos a tecnologia como aliada da educação e sobretudo ferramenta de ensino, de forma didática e protagonizando os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo**. Portal gov.br, 03 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2015.100%2F2025,o%20in%C3%ADcio%20do%20ano%20letivo..> Acesso em: 31 out. 2025.

MOREIRA, Sara. **José Carlos Libâneo e a pedagogia brasileira**.

Pedagogia para Concurso, 27 jan. 2025. Disponível em:

<https://pedagogiaparaconcurso.com.br/artigo/jose-carlos-libaneo-e-a-pedagogia-brasileira/>. Acesso em: 31 out. 2025.

TRAMUJAS, Paula Rigo Cuéllar; ANTENOW, Denize Simões. **A fotografia como ferramenta de construção do olhar para os alunos da 1ª série do ensino médio**. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, 2016. Disponível em:

https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/prducoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unespar-curitibai-denizesimoesantenow.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.



**A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO
DE GEOGRAFIA: uma experiência com o
PARFOR de Pedro do Rosário - MA**

Lucenilde Coelho

Universidade Federal do Maranhão
lucenilde.c@discente.ufma.br

Silvana Costa

Universidade Federal do Maranhão
silvana.costa@discente.ufma.br

Berliane Barros Pereira

Universidade Federal do Maranhão
berliane.barros@discente.ufma.br

Daniele Costa Rufino

Universidade Federal do Maranhão
danielecostarufino62@gmail.com

RESUMO

A fotografia pode ser considerada um recurso didático relevante para o ensino de Geografia, por auxiliar na compreensão de conceitos e na leitura crítica do espaço vivido. No entanto, em diversos contextos escolares, seu uso ainda se limita à função ilustrativa, o que restringe seu potencial como ferramenta metodológica para análises espaciais. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência pedagógica desenvolvida com professores-cursistas do curso de Geografia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no município de Pedro do Rosário (MA). A proposta consistiu em trabalhar o uso da fotografia como recurso didático, com ênfase em categorias geográficas. A metodologia adotada foi qualitativa, fundamentada na observação direta, com o intuito de articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. A atividade foi realizada em dois momentos: inicialmente, uma abordagem teórica sobre as categorias geográficas; em seguida, as discentes foram orientadas a selecionar e apresentar fotografias do município que dialogassem com essas categorias. A prática permitiu identificar transformações urbanas e culturais, contribuindo para uma leitura crítica do espaço. A utilização da fotografia revelou-se uma estratégia eficaz para articular teoria e prática, promovendo um ensino contextualizado e valorizando os saberes locais. A experiência também contribuiu para o fortalecimento das metodologias ativas em sala de aula.

Palavras-chave: Saberes locais, formação docente, PARFOR, espaço vivido, categorias geográficas.



ABSTRACT

Photography can be considered a relevant pedagogical resource for Geography teaching, as it supports the understanding of key concepts and fosters a critical reading of lived space. However, in many school contexts, its use remains limited to an illustrative function, which restricts its potential as a methodological tool for spatial analysis. This study aims to present a pedagogical experience developed with in-service teachers enrolled in the geography degree program of the National Plan for Teacher Education (PARFOR) in the municipality of Pedro do Rosário, Maranhão, Brazil. The proposal focused on the use of photography as a didactic resource for Geography teaching, emphasizing selected geographic categories. The research adopted a qualitative approach based on direct observation, seeking to integrate theory and practice in the teaching-learning process. The activity was carried out in two complementary stages. First, a theoretical discussion on geographic categories was conducted. Subsequently, the participants were instructed to select and present photographs from their municipality that represented these categories, promoting reflections on lived space. The practice enabled the identification of urban and cultural transformations, contributing to a more critical interpretation of the spaces depicted in the images. The use of photography in teaching proved to be an effective strategy for articulating theory and practice, fostering contextualized learning that values local knowledge. The experience also contributed to strengthening active methodologies in the classroom.

Keywords: Local knowledge; Teacher education; PARFOR; Lived space; Geographic categories.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos a geografia foi conhecida apenas como uma ciência de descrição, as representações de determinadas paisagens se configuravam em imagens que demonstravam as diferenças entre si. A dinâmica presente em um determinado espaço permite a ocorrência de diversas transformações ao longo dos anos, a fotografia serve como uma ferramenta que registra esses acontecimentos.

De acordo com Claval (2012), até metade do século XVIII existia uma dificuldade de descrever determinadas paisagens, por conta de algumas formas de relevo. Contudo, a partir do surgimento da fotografia no século XIX o registro das paisagens se tornou mais fácil. Dada a facilidade presente no registro fotográfico, a fotografia passou a ser utilizada como uma representação do espaço geográfico.



Segundo Fernandez (2019), a fotografia ultrapassa a dimensão técnica e estética, ela possui um papel ativo na organização social. Ela atende simultaneamente às demandas da ciência, tecnologia, arte e da indústria, a fotografia se consolidou como um amplo instrumento de circulação e influência, atuando como um mecanismo de educação moralizadora.

Da mesma forma, a Fotografia será utilizada para a normatização do espaço "geográfico", explicitada no seu uso como registro das ações humanas, das transformações e progressos de uma sociedade que busca "domesticar" a Natureza a partir da Técnica e da Ciência (Fernandez, 2019, pág. 8)

Nesse sentido, a fotografia ultrapassa sua função descritiva, passa atuar como um instrumento que contribui para registrar determinadas formas de produção do espaço geográfico. No contexto do ensino de geografia, esse recurso metodológico é capaz de conduzir para uma leitura mais crítica das relações sociedade e natureza, permitindo que o aluno compreenda o espaço como resultado de um processo histórico.

Embora a fotografia seja usada como uma ferramenta pedagógica, sua utilização no ensino de Geografia ainda ocorre, em muitos contextos, de forma limitada, sendo utilizada de forma convencional e de maneira ilustrativa, sem explorar as possibilidades de investigações temáticas e conceituais.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o uso da fotografia como ferramenta metodológica no ensino de Geografia, a partir de uma experiência desenvolvida no âmbito do PARFOR no município de Pedro do Rosário – MA, buscando compreender de que maneira esse recurso contribui para a construção de uma leitura crítica das relações entre sociedade e natureza.

A relevância deste estudo está na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, valorizando o espaço vivido como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, conforme será detalhado a seguir.



METODOLOGIA

A presente pesquisa possui uma abordagem de caráter qualitativa, na qual busca compreender as contribuições do uso da fotografia no processo de ensino-aprendizagem de geografia. Segundo Silva & Silva (2013) essa abordagem permite a obtenção de informação necessária em um caso de estudo que, apesar de não permitir uma generalização dos achados, permite um contributo para a consolidação do conhecimento científico.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa pode ser considerada de caráter exploratório e descritivo, uma vez que procura apresentar uma experiência vivenciada em um contexto específico.

Desenvolvida com os alunos do PARFOR, no município de Pedro do Rosário – MA. A experiência ocorreu durante a formação docente, envolvendo os licenciandos de Geografia, o que contribuiu para a aplicação do uso da fotografia, além de exercer o uso das metodologias ativas no ensino.

Como procedimentos metodológicos, os alunos foram orientados a fazer registros fotográficos do espaço vivido, considerando elementos relacionados às dinâmicas socioespaciais, transformações da paisagem e da relação sociedade e natureza. Posteriormente, as imagens foram apresentadas durante o I Seminário de Geografia de Pedro do Rosário (figura 1), com uma discussão crítica dos aspectos observados.

Figura 1 – Apresentação das fotografias no I Seminário de Geografia



Fonte: Acervo da Pesquisa (2025).

Como instrumento de coleta dos dados, foram utilizados os registros fotográficos produzidos pelas alunas, associados as discussões realizadas em sala de aula. As análises foram realizadas de forma interpretativa, com base na análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas com a fotografia. Essa abordagem permitiu compreender como as alunas compreendem o local no qual vivem, e quais as transformações que ocorreram naquele espaço.

Por fim, essa metodologia permitiu não apenas o registro de algumas imagens, mas a compreensão da utilização da fotografia como ferramenta metodológica no ensino de geografia.

RESULTADO

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), é um projeto do Governo Federal no qual configura-se como uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que visa atender a Lei nº 8.405, de janeiro de 1992, na qual foi



alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 2012, que se articula as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas posteriores modificações.

O programa busca contribuir para adequação da formação inicial dos professores que atuam na rede pública de ensino, oferecendo cursos de licenciatura em diversas áreas (Brasil, 2024). Essa iniciativa busca atender as exigências da legislação educacional, para garantir que os professores tenham uma formação adequada. O PARFOR possibilita que os alunos conciliem seus estudos com a rotina de trabalho, para que ocorra uma aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola de atuação como um espaço de formação e pesquisa.

Os cursos disponibilizados pelo programa seguem uma dinâmica específica, com aulas aos finais de semana e com disciplinas concentradas durante o recesso escolar, possibilitando que os docentes participem das atividades do curso sem comprometer sua carga horária da sala de aula. As atividades são desenvolvidas em polos regionais, facilitando o acesso dos professores e dispensando a necessidade do deslocamento para os centros urbanos. Diante disso, o PARFOR se destaca como uma política pública necessária de valorização e capacitação dos professores, fortalecendo a oportunidade do ensino em diferentes regiões.

O PARFOR DE PEDRO DO ROSÁRIO

Durante o primeiro semestre do ano de 2025, foi realizada a disciplina de Seminário Temático I, componente curricular obrigatória do curso de Geografia do PARFOR, com carga horária total de 30 horas. Seguindo a proposta estabelecida pelo programa, as aulas foram ministradas em dois finais de semana, o primeiro nos dias 26 e 27 de abril, 3 e 4 de maio, nos turnos matutino (8h às 12h) e vespertino (14h às 17h), polo do PARFOR em Pedro do Rosário – MA, na Unidade Integrada José Mousinho Silva (figura 2).

Figura 2 – Unidade Integrada José Mousinho Silva



Fonte: Google Earth (2025).

A disciplina, pertence ao 3º período do curso de Geografia, a turma era composta por 32 alunos matriculados. Em relação a faixa etária dos estudantes, variava entre 28 e 47 anos. Todos possuíam experiência docente, atuando em diversos níveis de ensino da rede municipal.

O Seminário Temático I, é utilizada para avaliar a capacidade de reflexão teórico-prática dos processos educativos desenvolvido pelos alunos no decorrer do curso. A partir disso, o professor responsável, contou com a presença de três estagiários, para auxiliar na elaboração dos seminários. A disciplina foi dividida em dois momentos, um teórico (realizado pelo professor e os estagiários) e outro prático (realizado pelos alunos).

O primeiro momento foi realizado pelo professor responsável que recapitulou os principais assuntos que foram trabalhados no decorrer do curso, enfatizando principalmente as categorias geográficas, em seguida os estagiários também explanaram sobre temas que se relacionavam com os conteúdos abordados com o que o professor responsável tinha abordado. A



partir disso, a turma foi dividida em grupos que trabalhariam com algumas técnicas que viessem a trabalhar a geografia do município.

A FOTOGRAFIA COMO UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA

A fotografia desempenha um papel fundamental no ensino de Geografia, configurando-se como uma ferramenta metodológica capaz de registrar, analisar e interpretar o espaço geográfico em suas múltiplas dimensões. Para além de seu caráter técnico, ela possibilita a construção de uma leitura crítica da realidade, ao evidenciar elementos da paisagem, relações sociais e dinâmicas territoriais presentes no espaço vivido. Segundo Meurer e Spironello (2020), a fotografia é um instrumento de ensino e pesquisa em Geografia, porque através dela o aluno consegue aprender a interpretar os fenômenos geográficos expressos nas fotografias.

Dessa forma, o uso da fotografia permite compreender conceitos e temas como espaço, paisagem e território, categorias tradicionais da geografia, como afirma Meurer e Spironello (2020, p. 401), “estão expressos na paisagem da maioria das cidades”. De acordo com Sanders (2007, p. 183), *“Geographical concepts almost always represent themselves as ideais types and have signature imprints that are recognizable even on the small neighborhood scale”*.² Em cidades pequenas também é possível desenvolver um trabalho que busque abordar esses conceitos.

A análise das fotografias produzidas pelas discentes evidenciou intervenções humanas sobre o meio natural, revelando processos de urbanização, transformação da paisagem e apropriação simbólica do espaço. As imagens permitiram identificar diferentes temporalidades presentes no município, expressas na sobreposição de formas antigas e modernas, o que contribui para a compreensão das dinâmicas socioespaciais.

Esse processo pode ser observado nas Figuras 3 e 4, que retratam a chamada “Casa Grande” no município de Pedro do Rosário – MA. As imagens evidenciam transformações na estrutura física e no uso do espaço, indicando mudanças nas funções sociais ao longo do tempo. A comparação entre os registros permite analisar a ressignificação desse espaço, que passa de uma estrutura tradicional para novas formas de uso, refletindo a dinâmica de produção do espaço urbano.

Figura 3 – Casa Grande de Pedro do Rosário – MA (antigamente)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2025).

Figura 4 – Antigo local da Casa Grande de Pedro do Rosário – MA



Fonte: Acervo da Pesquisa (2025).

Nas Figuras 5 e 6, que representam monumentos e elementos simbólicos do município, observa-se a presença de referências culturais que reforçam a identidade local. Tais elementos contribuem para a compreensão do conceito de lugar, na medida em que expressam valores, memórias e relações de pertencimento socialmente construídas.

Nesse sentido, conforme destaca Mandarola Júnior (2012, p. XVII), “é no lugar que os problemas nos atingem de forma mais dolorida, e é também nele que podemos melhor nos fortalecer”, evidenciando o papel central do lugar na experiência e na vivência dos sujeitos.

Figura 5 – Antigo monumento da cidade de Pedro do Rosário – MA



Fonte: Acervo da Pesquisa (2025).

Figura 6 – Monumento atual da cidade de Pedro do Rosário – MA



Fonte: Prefeitura de Pedro do Rosário (2025).

A Figura 7, por sua vez, apresenta uma vista do povoado Rio dos Peixes, evidenciando aspectos da paisagem rural e da organização espacial. A imagem permite analisar a relação entre sociedade e natureza, destacando formas de ocupação, uso do solo e a presença de elementos naturais que compõem o espaço vivido.

Figura 7 – Vista panorâmica do povoado Rio dos Peixes



Fonte: Acervo da Pesquisa (2025).

Figura 8 – Local onde é realizado o Festejo do Pau



Fonte: Acervo da Pesquisa (2025).

Figura 9 – Momento de apresentação do Festejo do Pau



Fonte: Acervo da Pesquisa (2025).

As figuras 8 e 9 evidenciam práticas culturais e sociais presentes no município, como manifestações tradicionais e formas de organização comunitária. Essas imagens reforçam a dimensão cultural do espaço geográfico, permitindo compreender como as práticas sociais contribuem para a construção de identidades e territorialidades, a partir do festejo realizado anualmente no povoado.

No contexto do ensino de Geografia, a utilização da fotografia mostrou-se uma estratégia eficaz para a articulação entre teoria e prática, ao estimular a observação, a interpretação e a análise crítica do espaço vivido. A atividade contribuiu para o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte das discentes, fortalecendo o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Fernandes e Guimarães (2013), a aprendizagem ativa acontece através da interação do aluno com o assunto estudado, no qual o mesmo é estimulado a construir o conhecimento.



Por fim, a fotografia não se configura apenas como um recurso ilustrativo, mas como uma ferramenta metodológica no ensino de Geografia, por possibilitar a construção de conhecimento de forma contextualizada e articulada à realidade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o uso da fotografia como ferramenta metodológica no ensino de Geografia, a partir de uma experiência desenvolvida no PARFOR em Pedro do Rosário – MA. Os resultados evidenciaram que, quando utilizada de forma orientada, a fotografia ultrapassa sua função ilustrativa, contribuindo para a compreensão crítica do espaço geográfico.

As imagens produzidas pelas discentes possibilitaram a análise de categorias como paisagem, lugar e espaço geográfico, permitindo identificar transformações socioespaciais, práticas culturais e formas de organização do território. Esse processo favoreceu uma leitura mais contextualizada da realidade, articulando teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a atividade estimulou uma postura investigativa e reflexiva, alinhada às metodologias ativas, ao valorizar os saberes locais e o espaço vivido como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico.

Por fim, destaca-se que a fotografia se configura como um recurso didático relevante para o ensino de Geografia, sendo necessária a ampliação de seu uso em práticas pedagógicas que promovam uma formação crítica e contextualizada dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. [Brasília]: Ministério da Educação, 01 jan. 2014 atualizado em 03 abr. 2024. Disponível em:



<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 10 out. 2025.

CLAVAL, P. A paisagem dos geógrafos. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). **Geografia cultural**: uma antologia. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. 344p. V. 1.

FERNANDES B. E.; GUIMARÃES DE M. D. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 48–67, 2013. DOI: 10.26849/bts.v39i2.349. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 3 jan. 2026.

FERNANDEZ, P. S. M. HABITAR UMA PAISAGEM “VELHA”: A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM DA PESQUISA E DO ENSINO DA GEOGRAFIA. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 20, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/61300>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MANDAROLA JÚNIOR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. de. (Orgs). Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012. MEINING, Donald W. O olho que observa: dez versões da mesma cena. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n. 16, p. 35-46, jul./dez. de 2003.

MEURER, M.; SPIRONELLO, R. L. Geografia, fotografia e a construção de conceitos sobre o espaço urbano: experiências desenvolvidas na disciplina de Fotogeografia nos cursos de Geografia da UFPel. **Revista Contexto & Educação**, Passo Fundo, v. 35, n. 112, p. 397–411, set. 2020. DOI:10.21527/2179-1309.2020.112.397-411.

SILVA, R.; SILVA, P. O contributo dos métodos qualitativos na investigação em contabilidade de gestão. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 1047-1063, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/id.v5i2.4486>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SANDERS, R. Developing geographers through photography: enlarging concepts. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 31, n. 1, p. 181–195, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228606668_Developing_Geographers_through_Photosraphy_Enlarging_Concepts. Acesso em: 28 jun. 2025.



**O USO DO JOGO DIGITAL *POKÉMON GO* COMO LINGUAGEM
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA CARTOGRAFIA NO ENSINO
MÉDIO, EM FORTALEZA - CE**

André Luiz de Assis Alcântara Filho

Universidade Estadual do Ceará
andre.alcantara@aluno.uece.br

Sulivan Pereira Dantas

Universidade Estadual do Ceará
sulivandantas@yahoo.com.br

Ana Larissa de Oliveira Sousa

Universidade Estadual do Ceará
analarissa.oliveira@aluno.uece.br

Valery Vitória Barreira da Silva

Universidade Estadual do Ceará
valery.barreira@aluno.uece.br

RESUMO

A pandemia da COVID-19, em 2019, teve um impacto significativo na educação brasileira, pois trouxe à tona o formato de ensino remoto, haja vista o período de isolamento social, ocasionando o impedimento de aulas presenciais. Paralelamente a isso, nesse mesmo período, observou-se uma notável expansão no número de usuários de jogos online, os quais se tornaram uma forma de distração para muitos(as) jovens (Pesquisa Game Brasil, 2021). A partir deste contexto, pensou-se em utilizar jogos no ensino de Geografia, com o objetivo de compreender o desenvolvimento do pensamento, e o raciocínio geográfico e espacial através de uma metodologia utilizando o *game mobile Pokémon GO* como linguagem no ensino da cartografia escolar em uma escola de Ensino Médio, em Fortaleza, Ceará. A atividade com o *Pokémon GO* é uma metodologia de ensino que usa as geotecnologias e a linguagem cartográfica para ensinar Cartografia Escolar. A prática foi realizada em sala de aula, juntamente com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Monsenhor Dourado, em Fortaleza, estado do Ceará. A metodologia compactua com um ensino de Geografia que condiz com a atualidade, e que reforça a importância do conhecimento acerca do espaço. Assim sendo, percebe-se que os *games* podem ser inseridos no ensino de Geografia como recursos didáticos para o desenvolvimento da leitura cartográfica, fomentando a participação ativa dos(as) alunos(as) e suas aproximações com o espaço representado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cartografia escolar; *Pokémon Go*.



ABSTRACT The COVID-19 pandemic, in 2019, had a significant impact on Brazilian education, as it brought to light the remote learning format due to the period of social isolation, which prevented in-person classes. At the same time, during this period, there was a remarkable increase in the number of online game users, which became a form of distraction for many young people (Pesquisa Game Brasil, 2021). From this context, the idea emerged to use games in Geography teaching, aiming to understand the development of geographic and spatial thinking through a methodology that employs the mobile game *Pokémon GO* as a language for teaching school cartography in a high school in Fortaleza, Ceará. The activity with *Pokémon GO* represents a teaching methodology that uses geotechnologies and cartographic language to teach School Cartography. The practice was carried out in the classroom with a first-year high school class at *Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Monsenhor Dourado*, located in Fortaleza, state of Ceará. This methodology aligns with a contemporary approach to Geography teaching, reinforcing the importance of knowledge about space. Therefore, it is evident that games can be incorporated into Geography education as didactic resources for the development of cartographic literacy, fostering students' active participation and their engagement with the represented space.

Keywords: Geography Teaching; School Cartography; Pokémon Go.

INTRODUÇÃO

O avanço do meio técnico-científico-informacional (Santos, 1994) permitiu a potencialização do processo de globalização a partir do Séc. XX. Diante disso, iniciou-se a utilização de tecnologias nas diversas áreas do conhecimento relevantes para a sociedade, incluindo nestas, a educação. A pandemia da COVID-19, em 2019, teve um impacto significativo na educação brasileira, pois trouxe à tona o formato de ensino remoto, haja vista o período de isolamento social, ocasionando o impedimento de aulas presenciais. Paralelamente a isso, nesse mesmo período, observou-se uma notável expansão no número de usuários de jogos online, os quais se tornaram uma forma de distração para muitos(as) jovens (Pesquisa Game Brasil, 2021).

Após decorridos 05 (cinco) anos desse período, os jogos *online* ainda continuam fortemente presentes na vida dos jovens, sobretudo na dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Nos *games* há presença de mapas e outros elementos geográficos (GPS, plantas, croqui, bússolas), os quais frequentemente são utilizados pela sociedade no cotidiano, seja para chegar ao trabalho, seja para localizar-se em determinado espaço.



Esses jogos eletrônicos corroboram para que os estudantes leem e interpretem mapas, analisando escalas e aprimorando sua orientação espacial, porém, os saberes que envolvem essas habilidades, poderiam fornecer uma melhor interpretação se fossem trabalhados em conjunto com a disciplina de Geografia no que tange a cartografia escolar, e a partir dessa possibilidade, poder entrelaçar as técnicas de alfabetização cartográfica e as vivências que os estudantes possuem com os *games*. Destacamos que o conceito de alfabetização cartográfica refere-se, segundo Passini (2012, p.13), a:

“[...] uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações.”

Posto isso, o processo de alfabetização cartográfica e a cartografia escolar, inseridas no campo de interação Ensino e Geografia, juntamente com a aproximação dos *videogames* para a sala de aula, possibilita uma maior compreensão dos conceitos geográficos, dos saberes cartográficos e de uma percepção crítica acerca do espaço onde se situam. Visto que, os jogos eletrônicos já são uma realidade presente no cotidiano desses alunos, reforçando a importância de integrar a vivência deles com a sala de aula.

Além disso, segundo Castellar (2017, p. 214), a partir da cartografia escolar:

“[...] estabelecem-se as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento dos conteúdos que têm como objetivo desenvolver a capacidade de fazer análises geoespaciais para estabelecer conexões, relacionar e analisar os fenômenos.

E é visando o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio geográfico e espacial dos estudantes que se pensou em utilizar jogos no ensino de Geografia, com ênfase no uso das coordenadas geográficas em suas realidades, por meio de uma metodologia que utiliza o *game mobile Pokémon GO* (2016).

Já abordamos que os jogos eletrônicos apresentam mapas e seus elementos e instigam a utilidade das ferramentas geotecnológicas. No entanto, *Pokémon GO* é um jogo cujo desenvolvimento ocorre em uma



realidade aumentada, ou seja, combina a localização do jogador com o ambiente do jogo, inserindo-o em um mundo ao mesmo tempo real e virtual. No aplicativo, são apresentadas as *Poképaradas*, que funcionam como pontos de referência e utilizam o GPS do jogador para indicar locais próximos de sua posição. Com isso, ao integrar as funções do jogo no ensino de Cartografia, torna-se possível desenvolver no estudante o raciocínio espacial, ao realizar a relação do mapa do jogo com o espaço real.

Além disso, auxilia a construir a habilidade de aprimorar a leitura cartográfica, entendendo como as *Poképaradas* estão baseadas como locais de referência no espaço vivido, contribuindo assim com a produção do conhecimento de Coordenadas Geográficas no cotidiano. Dessa forma, a leitura cartográfica torna-se fundamental para o pensamento geográfico e o desenvolvimento de estratégias no jogo.

Por isso, pensando em como interligar o jogo com a disciplina de Geografia, foi desenvolvida, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Monsenhor Dourado, uma metodologia aplicada a uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Nela, os estudantes puderam utilizar elementos presentes no jogo *Pokémon GO* de forma simultânea ao conteúdo de Cartografia abordado pela professora de Geografia da instituição de ensino.

Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho é contribuir para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio geográfico dos(as) estudantes, utilizando o jogo *Pokémon GO* como recurso didático para o estudo da cartografia escolar.

A EEMTI Monsenhor Dourado está localizada na Avenida Sargento Hermínio, no bairro Padre Andrade, em Fortaleza, Ceará, sendo uma escola de tempo integral que atende aos estudantes da região. Com 323 alunos(as) matriculados(as), de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico, a instituição oferece turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. A escola demonstra preocupação com a acessibilidade dos(as) estudantes e dispõe de uma infraestrutura adequada às suas demandas, contando com

uma sala de informática climatizada, acesso à internet de banda larga e espaço suficiente para acomodar os(as) discentes(as).

Figura 01 - Frente da EEMTI Monsenhor Dourado



Fonte: Google Street View (2024)

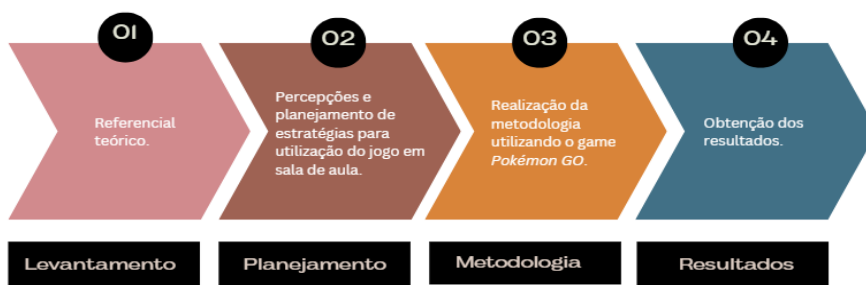
Por fim, a turma selecionada para a aplicação da metodologia foi o 1º Ano C, em razão de o conteúdo da disciplina de Geografia estar voltado ao ensino da Cartografia e pelo fato de a turma contar com cerca de 20 a 25 alunos(as), o que facilitou o controle da atividade e a distribuição dos instrumentos necessários à sua realização.

METODOLOGIA

Diante disso, a proposta metodológica deste trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo (Minayo, 2011), dividida em pesquisa teórica e pesquisa de campo, sendo a primeira realizada por meio de levantamento bibliográfico acerca do ensino de Geografia, cartografia escolar e gamificação, destacando alguns autores como Mattar (2010), Passini (2012), Castellar (2017) e Cavalcanti (2019), enquanto a segunda está relacionada à metodologia realizada em sala de aula, juntamente com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Monsenhor Dourado. A escolha dessa instituição ocorreu

pelo fato de, além do que foi mencionado, um dos autores deste trabalho estagiar nela e já manter convivência com a turma do 1º ano do Ensino Médio. Considerando o cronograma previsto pela professora de Geografia da turma, definiu-se a temática da Cartografia para o desenvolvimento da prática.

Figura 02 - Fluxograma das etapas realizadas.



Fonte: Autores (2025)

No início do processo, considerou-se a adoção da metodologia da gamificação, a qual se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro (MEDINA et. al, 2013, p. 9), ou seja, é a utilização de jogos ou de seus elementos, de forma lúdica, em contextos distintos daqueles para os quais foram originalmente criados, entre eles, a educação. A escolha pela gamificação se deu tanto pelos aspectos mencionados na introdução quanto pelos recursos disponíveis na EEMTI Monsenhor Dourado, que possibilitam sua construção.

Para a realização da prática envolvendo elementos cartográficos, foi necessário um planejamento prévio que permitisse tanto reconhecer a potencialidade do *game* quanto ministrar uma aula sobre os elementos basilares do mapa: Título, Legenda, Fonte, Orientação, Escala e Coordenadas.

Durante o planejamento, foi inserido o game *Pokémon GO*, cujo alicerce primordial de funcionamento é a ferramenta de localização, que possibilita o compartilhamento do mapa via satélite em tempo real. O jogo, em sua essência, depende da utilização de um aparelho móvel (*smartphone, tablets, etc.*), pois tem como objetivo proporcionar a

experiência de um “caçador de *pokémons*”. Entretanto, alguns obstáculos impediram a realização diretamente pelo jogo, necessitando de adaptação da metodologia. Fatores como os alunos não possuírem acesso aos celulares nas dependências da escola devido a Lei 15.100 de 2025, por exemplo, foram um dos motivos para a realização dentro da sala de informática.

Apesar da legislação permitir para fins educativos, foi evidenciado durante o planejamento a preocupação com o descumprimento da regra após a prática da atividade. A partir disso, foram selecionados locais ao redor do bairro em que a escola está situada, conhecidos pelos estudantes por frequentarem esses espaços ou por estarem próximos à instituição para elaborar esta metodologia. Então, foi elaborado um quadro com as coordenadas de cinco (05) *Poképaradas* selecionadas para a atividade, conforme ilustrado na Figura 03.

Figura 03 - Imagem de uma “Poképarada”



Fonte: Autores (2025)



A atividade consistiu na utilização do mapa via satélite do aplicativo *Google Maps*, nos computadores da escola, para a “caça” aos *pokémons*, com o objetivo de relacionar as coordenadas aos locais e, assim, compreender sua presença no cotidiano. Com uma quantidade entre 15 a 20, os estudantes, individualmente ou em duplas, devido à quantidade reduzida de computadores, digitaram as coordenadas no *Google Maps* e identificaram as respectivas localizações. Por exemplo: as coordenadas - 3.732506, -38.571596 correspondem exatamente à Poképarada da Praça Rachel de Queiroz (Figura 04).

Figura 04 - Escalas Coordenadas escolhidas.

Vamos a caça!

Coordenadas	Nome do local	Cidade e país	bairro
-3.726931, -38.576899			
-3.732506, -38.571596			
-3.726453, -38.578546			
-3.72442, -38.575851			
-3.723656, -38.576889			

Fonte: Autores (2025)

Para viabilizar a realização dessa metodologia, a proposta foi realizada na sala de informática da escola (figura 5), que dispõe de computadores com acesso à internet, possibilitando a utilização das ferramentas necessárias para a atividade.

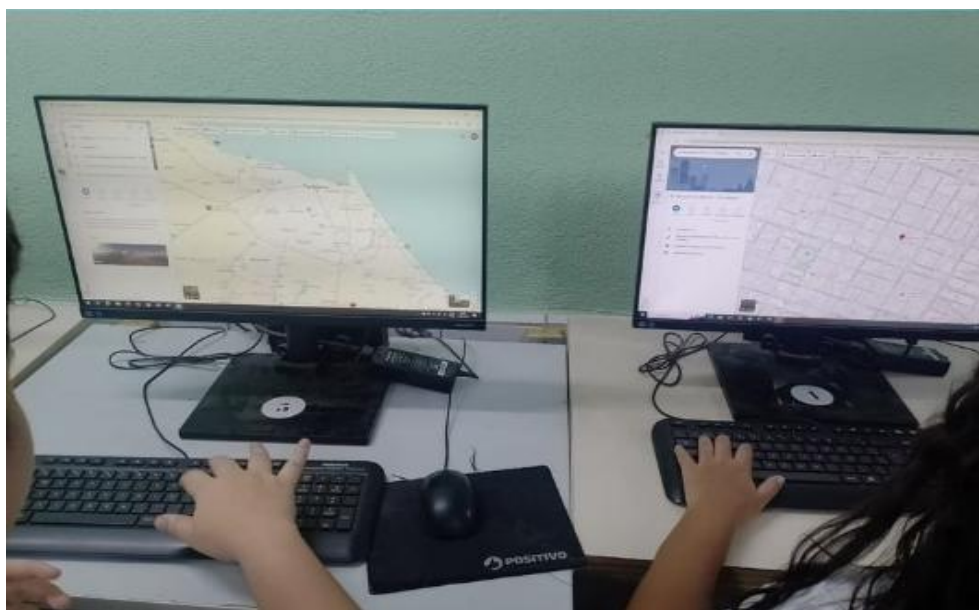
Figura 05 - Realização da atividade na sala de informática.



Fonte: Autores (2025)

Os(as) estudantes inseriram as coordenadas no Google Maps (Figura 6) para identificar o local correspondente à Poképarada. Em seguida, preencheram o quadro apresentado na Figura 4 com as informações dos locais correspondentes às coordenadas, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 06 - Estudantes realizando a atividade.



Fonte: Autores (2025)



Após a realização da caça, os(as) estudantes finalizaram a atividade utilizando o Google Maps e registraram todas as coordenadas e os nomes dos locais no caderno ou em uma folha em branco, organizando também um quadro para a socialização dos resultados.

RESULTADOS

Após a realização da atividade, ocorreu o momento de correção final. Como esperado, os(as) estudantes demonstraram domínio no uso do Google Maps, o que facilitou o desenvolvimento da proposta. Observou-se, ainda, que, durante a atividade, os(as) alunos(as) relacionaram os conceitos aprendidos aos locais conhecidos da região, compreendendo, na prática, a utilização correta das coordenadas geográficas. Nesse sentido, o *Pokémon GO* mostrou-se um importante aliado no ensino de Cartografia e Geografia, favorecendo o desenvolvimento das habilidades espaciais. Além disso, o jogo possibilita que o(a) estudante adote um olhar digital sobre o espaço físico, contribuindo para a construção de uma nova percepção do mundo mediada pela tecnologia.

Por fim, com o acompanhamento do professor responsável pela metodologia, realizou-se a correção da atividade e a contextualização final, destacando como a cartografia está presente no cotidiano dos(as) estudantes, algo evidenciado na conversão das coordenadas para o local exato em que se encontram, resultando no ponto de referência que utilizamos no dia a dia.

A execução deste trabalho evidencia a importância da alfabetização cartográfica e do uso de sua linguagem tanto no espaço escolar quanto em situações cotidianas. Além disso, a presença dos mapas nos jogos eletrônicos estimula nos(as) jovens estudantes e jogadores(as) o desenvolvimento do pensamento espacial, conforme destaca Castellar (2017), a partir do domínio das representações, dos símbolos e dos signos utilizados nessas linguagens.



Os jogos digitais também expressam nos seus mapas a natureza educativa, com cunho informativo, possibilitando a sua utilização para fins educacionais. Mattar (2010, p 44) traz:

“Enquanto tentamos entender o que está acontecendo ao nosso redor, debatendo em publicações científicas e congressos, as crianças já estão praticando a educação do futuro. A indústria de entretenimento, particularmente de games, alcançou um desenvolvimento enorme, e assim como várias outras ferramentas utilizadas pelas novas gerações, os games têm elevado poder de retenção e potencial para educar, como também já vimos. Estamos assistindo ao nascimento de novas formas de comunicação que, como educadores, precisamos acompanhar. Cabe a nós adentrar e explorar esses novos universos.”

Com isso, destaca-se a necessidade do professor como um pesquisador, renovando em suas metodologias e utilizando dessas ferramentas para promover novas maneiras didáticas de ensinar a cartografia escolar. Castrogiovanni e Silva (2020, p. 28) coloca que:

“[...] percebemos, neste momento, como as novas tecnologias parecem ser recursos relevantes em tal construção, pois as crianças e jovens já as consolidam em seus territórios-abrigos. E essas manifestações são interiorizadas em sala de aula, com os jogos nos celulares, nos ipads e tablets, nas trocas de e-mails, e em conversas nas redes sociais.”

Portanto, é necessário ressaltar a importância de ressignificar a cartografia escolar, a partir da utilização destes recursos tecnológicos para dar um novo significado na construção do conhecimento cartográfico.

O *Pokémon Go*, em sua totalidade, se torna uma ferramenta importante para o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio da cartografia utilizada em tempo real. Nele, podemos explorar o espaço ao nosso redor e entender a possibilidade de se localizar no espaço através do jogo.

Por último, é importante ressaltar a necessidade de seguimento a esses estudos voltados para a gamificação no ensino de Geografia, tendo



em vista o crescimento global do acesso à tecnologia, internet e consequentemente aos *videogames*, com finalidade de ampliar o conhecimento acerca da tecnologia inserida no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se obter uma aprendizagem significativa, torna-se necessária a leitura e a interpretação do espaço, de modo a possibilitar a tomada de decisões. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento cartográfico no processo de ensino-aprendizagem assumem importância fundamental, pois estimulam a visualização crítica do espaço e a interpretação de signos, escalas de visualização e outros elementos cartográficos. No jogo apresentado, o jogador tem contato com representações espaciais que exigem compreender sua localização no espaço para, a partir disso, desenvolver estratégias e tomar decisões. Assim, o professor pode utilizar os mapas do *Pokémon GO* como linguagem cartográfica vinculada às coordenadas geográficas, evidenciando como esse recurso está presente no cotidiano como forma de referência espacial. Ao promover essa metodologia de ensino, o professor, como mediador do processo, desperta no aluno o interesse sobre o assunto debatido em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

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

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 60-99, 2015.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 02 set. 2025.



SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Edusp, 2013.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e aprendizagem de geografia.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTAR, João. **Games em educação:** como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEDINA, B.; VIANNA, Y.; VIANNA, M.; TANAKA, S. **GAMIFICATION,** Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos. 1 edição, Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.



INCLUSÃO DIGITAL E O ACESSO EQUITATIVO A GEOTECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO

Gyovanna Gabryelle de Sousa Araújo

Universidade Federal do Maranhão
gyovanna.araujo@discente.ufma.br

Mariana Gomes Silva Reis

Universidade Federal do Maranhão
mariana.gomes@discente.ufma.br

Fatima Cristina Maya Costa

Universidade Federal do Maranhão
fatima.maya@discente.ufma.br

Giovanny Cid dos Santos Castro

Universidade de São Paulo
gio.castro@usp.br

RESUMO

Nos dias atuais, as tecnologias estão mais acessíveis em todas as esferas, principalmente no ambiente escolar, assim, é possível introduzir diversas ferramentas tecnológicas, de forma que essas não ficam mais restritas apenas aos profissionais técnicos. Atualmente, pelo seu potencial como ferramenta didática, as geotecnologias têm mostrado que, quando bem utilizadas, podem contribuir para o amadurecimento do pensamento estudantil dentro da sala de aula. O presente estudo explora o uso dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) como ferramentas metodológicas educacionais dentro das escolas, especialmente no Ensino Médio, destacando sua importância no desenvolvimento do pensamento crítico em conjunto com o raciocínio geográfico. O objetivo do trabalho é discutir as barreiras de acesso a ferramentas tecnológicas educacionais e os meios para garantir que os SIGs beneficiem os estudantes, e, assim, contribuir para uma compreensão e ampliação de conceitos espaciais, temporais, ambientais, expandindo o conhecimento do que é o espaço geográfico e seus objetos de estudo. A metodologia aplicada é de caráter quanti-qualitativo, incluindo pesquisas bibliográficas focadas na equidade educacional tecnológica no âmbito da educação no Ensino Médio, como também observações feitas a partir das funções disponíveis nos softwares livres. Além disso, foram realizados questionários com alunos cursando o ensino médio em escolas públicas ludovicenses por meio da plataforma Google Forms, visando diferenciar a percepção do espaço geográfico entre estudantes que utilizam os SIGs e os que não fazem uso dessa ferramenta. Portanto, o acesso aos SIGs deve ser entendido como uma extensão do direito a uma educação de qualidade, contemplando a preparação dos alunos para um mundo interconectado.

Palavras-chave: Softwares Livres; Didática; Ensino Geográfico; Ensino Médio; SIGs.



ABSTRACT

In contemporary times, technology has become increasingly accessible across all sectors, particularly within the educational environment. This accessibility enables the introduction of a wide range of technological tools, which are no longer restricted solely to technical professionals. Owing to their potential as didactic instruments, geotechnologies have demonstrated that, when effectively employed, they can significantly contribute to the development of students' critical thinking within the classroom. The present study explores the use of Geographic Information Systems (GIS) as methodological and educational tools in schools, especially in secondary education, emphasizing their importance in fostering critical thinking alongside geographical reasoning. The objective of this research is to discuss the barriers to accessing educational technological tools and the means to ensure that GIS applications effectively benefit students. In doing so, the study seeks to promote a deeper understanding and expansion of spatial, temporal, and environmental concepts, thereby broadening students' knowledge of geographic space and its objects of study. The methodology employed is of a quantitative and qualitative nature, encompassing bibliographic research focused on technological educational equity in secondary education, as well as observations derived from the functionalities available in open-source software. Furthermore, questionnaires were administered to high school students attending public schools in São Luís through the Google Forms platform, with the aim of differentiating the perception of geographic space between students who use GIS tools and those who do not. Therefore, access to GIS should be understood as an extension of the right to quality education, encompassing the preparation of students for an increasingly interconnected world.

Keywords: Free Software; Didactics; Geography Teaching; High School; GIS.

INTRODUÇÃO

Ensinar Geografia para o Ensino Médio está se tornando cada vez mais desafiador e ainda distante das tecnologias digitais utilizadas na sociedade contemporânea. Nos dias atuais, as geotecnologias estão mais acessíveis em todas as esferas, principalmente no ambiente escolar, assim, é possível introduzir diversas ferramentas tecnológicas, de forma que essas não fiquem mais restritas apenas para profissionais técnicos. Contudo, o acesso a elas ainda é desigual entre escolas públicas e privadas, entre zonas urbanas e rurais, e entre diferentes contextos socioeconômicos.

Nesse sentido, o ensino da Geografia vem passando por inúmeras transformações. O processo de inclusão digital como abordagem metodológica-didática nas escolas tem proporcionado uma ampliação de



aprendizados, contribuindo para o desenvolvimento da percepção geográfica dos estudantes (Aguiar, 2014).

O uso de tecnologias como ferramenta tecnológica permite o desenvolvimento de diversas ciências. Partindo desse princípio, entende-se como as geotecnologias são amplas e constituídas de diversos instrumentos, como: Aerofotogrametria, Cartografia Digital, Sensoriamento Remoto, Sistema de Posicionamento Global (GPS), Sistemas de Informações Geográficas (SIG) e WebGis.

No ensino de Geografia, essas ferramentas oferecem possibilidades pedagógicas inovadoras, pois permitem a visualização e a interpretação de fenômenos espaciais, alfabetização cartográfica favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio geográfico (Cazzeta, 2018).

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da inclusão digital e do acesso equitativo às geotecnologias aplicadas no ensino médio, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, da leitura crítica do espaço e da autonomia intelectual dos estudantes. Busca-se, ainda, identificar as barreiras existentes para a adoção dessas geotecnologias e apontar caminhos que possibilitem uma prática pedagógica mais democrática, participativa e contextualizada com as demandas da sociedade contemporânea.

OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa é discutir as barreiras de acesso a ferramentas tecnológicas educacionais e os meios para garantir que os SIGs beneficiem os estudantes, além de o apresentar como recurso educacional, visando o aprimoramento das aulas de Geografia, e assim, contribuir para uma compreensão e ampliação de conceitos espaciais, temporais, ambientais, assim como expandir o conhecimento do que é o espaço geográfico e seus objetos de estudo.



Nesse sentido, o presente trabalho possui o objetivo de discutir e apresentar metodologias teóricas referentes ao uso de geotecnologias e principalmente o uso de SIGs dentro das escolas para estudantes do ensino médio do ensino público, assim contribuindo para uma inclusão digital e desenvolvimento de percepção de mundo em conjunto com o desenvolvimento de uma linha de pensamento mais crítica. Como destaca a BNCC:

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p.562).

METODOLOGIA

Buscando entender a contribuição de geotecnologias, especificamente os SIGs, para o desenvolvimento do pensamento crítico, raciocínio geográfico e a percepção do espaço, realizou-se uma ampla pesquisa bibliográfica focada na equidade educacional tecnológica no âmbito da educação no Ensino Médio e como ela pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento geográfico crítico nos estudantes. Por consequência, também foram analisados os parâmetros atuais trazidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à implementação da Cartografia Temática e o seu uso como recurso didático.

O presente estudo adota uma abordagem quanti-qualitativa, por compreender a análise da inclusão digital e do acesso equitativo às geotecnologias no ensino médio requer tanto a mensuração de dados objetivos quanto a interpretação das percepções atribuídas pelos sujeitos envolvidos. De acordo com Minayo (2014), a integração entre métodos quantitativos e qualitativos possibilita uma compreensão mais ampla e



contextualizada dos fenômenos sociais, permitindo identificar tanto as tendências gerais quanto às dimensões subjetivas do objeto de estudo.

Para a realização da pesquisa foram realizados levantamento bibliográfico, aplicação de questionário e análise das respostas dos estudantes de escolas públicas em São Luís, Maranhão. A coleta de dados primários para este trabalho foi feita por meio de um questionário com perguntas fechadas, assim buscando resultados objetivos. Os envolvidos responderam de forma virtual através da plataforma *Google Forms*, por tratar-se de menores de idade entre os 15 e 18 anos.

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato dos participantes e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos. Portanto, o estudo visa a ampliação do conhecimento estudantil das escolas, e assim almejando uma contribuição para um ambiente mais ativo na aprendizagem, entretanto, foram identificados desafios relacionados ao planejamento didático, adaptação e desafios estruturais.

RESULTADOS

A RELAÇÃO ENTRE AS GEOTECNOLOGIAS E A PERCEPÇÃO GEOGRÁFICA

As geotecnologias são ferramentas com um grande potencial metodológico-pedagógico. No ambiente educativo, as geotecnologias têm sido empregadas no ensino de Geografia para apoiar a alfabetização cartográfica, a visualização espacial, a manipulação de dados georreferenciados e a ampliação da representação do espaço geográfico por estudantes (Dapper, 2025).

Nos últimos anos, ocorreu o aumento da utilização destes métodos dentro das salas de aulas. A implementação dessas ferramentas para o ensino da Geografia contribui significativamente para a implementação de aprendizados, sejam eles didáticos ou os chamados “conhecimentos de mundo”. Segundo Marinho (2021, p. 24)



o desenvolvimento do pensamento espacial e a construção do raciocínio geográfico apoiados pelas geotecnologias, podem aproximar a criança [estendendo-se para os alunos, independentemente da idade e do nível de escolarização] a esses conceitos, por serem ferramentas que dialogam com sua realidade. Essas ferramentas estão presentes em seu cotidiano, em forma de games, GPS e aplicativos diversos (Marinho, 2021, p. 24).

Apesar das vantagens oferecidas por um ensino tecnológico, durante a pesquisa foi observada uma alta taxa de escolas do ensino público no Maranhão que possuem dificuldades em utilizar geotecnologias no âmbito escolar. Entre elas, destacam-se infraestruturas precárias com falta de laboratórios de informática, materiais e professores que não possuem qualificação e conhecimento quando se trata do uso de softwares e aplicativos.

Dentro das chamadas geotecnologias há o Google Earth, que atualmente permite uma visão tridimensional de determinado local escolhido pelo usuário. Ele utiliza de diversas imagens, sejam elas obtidas por imagens de satélites ou por aerofotogrametria, assim é possível medir distâncias entre dois pontos escolhidos.

O uso desse programa pode contribuir para a ampliação da percepção dos alunos no que se refere ao meio e espaço. Dessa forma, sendo útil em aulas sobre os biomas brasileiros, especificamente atuando no ensino sobre cerrados, zona pré-amazônica e o MATOPIBA. Contribuindo para a formação de conhecimento dos estudantes maranhenses, ensinando uma realidade local.

Ademais, ele também pode ser utilizado em aulas que tratem do ensino sobre o que abordem sobre comunidades tradicionais, territórios e suas características, trazendo assim sua localização exata e uma representação das características físicas existentes.

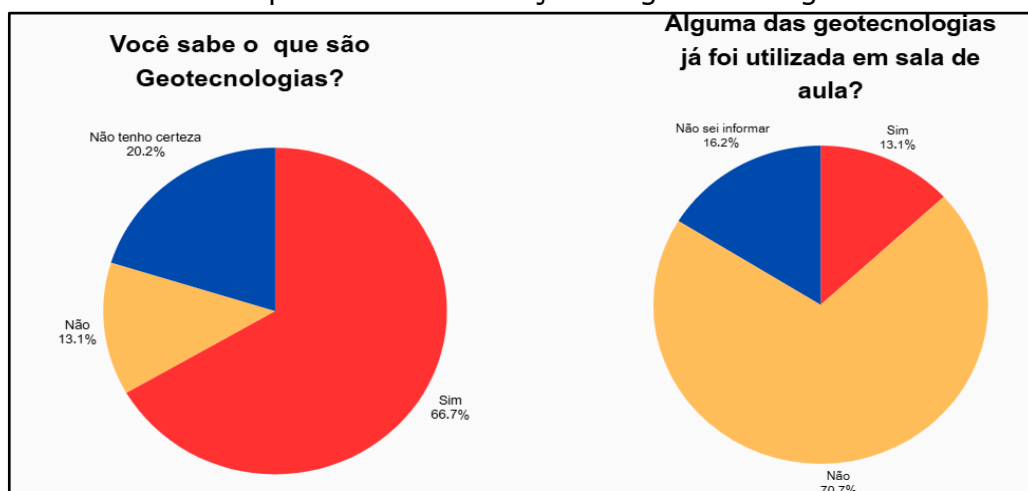
A percepção geográfica refere-se, essencialmente, à maneira como o indivíduo observa, interpreta e se relaciona com o espaço geográfico, seja por meio da paisagem, de mapas, de dados e representações, ou da própria vivência espacial (Bomfim, 1998).

Por conseguinte, a percepção geográfica também pode ser mediada por representações, como mapas, imagens, gráficos, e por instrumentos cognitivos, por exemplo, escala, orientação, símbolos, projeção cartográfica que contribuem para uma “leitura” do espaço. O autor Cazetta (2018), em sua obra, discute como as geotecnologias ampliam a cartografia simbólica, a escala e a simbologia, favorecendo uma percepção multiescalar do espaço.

Conforme Rosa (2005), as geotecnologias são o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informação com referência geográfica. Na primeira etapa da pesquisa para a obtenção dos dados foi realizado um questionário de maneira online, utilizando a plataforma *Google Forms*. As entrevistas foram realizadas com um total de 61 adolescentes entre os 15 e 18 anos de idade, moradores de diferentes áreas de São Luís.

Ao longo do processo foram realizadas algumas perguntas referentes ao nível de conhecimento dos entrevistados sobre o termo “geotecnologias” e se em algum momento já foram utilizadas pelos professores em sala de aula. Como apresentado na Figura 1, o conjunto das respostas obtidas não foram satisfatórias, a porcentagem de alunos que não fazem uso dessas técnicas é preocupante, principalmente por estarmos vivendo em um mundo totalmente globalizado e interconectado.

Figura 1 – Gráficos apontando a utilização de geotecnologias em sala de aula

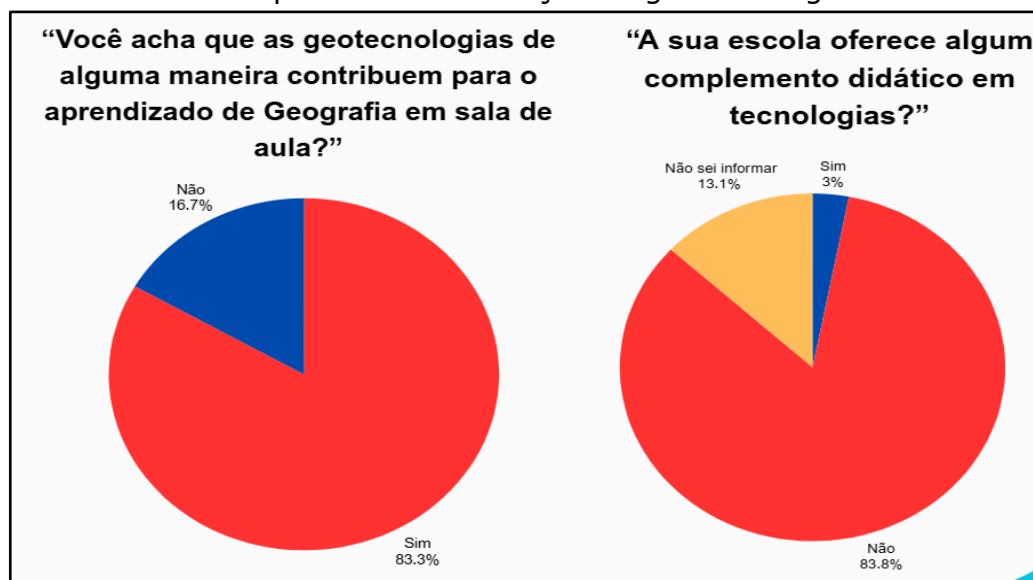


Fonte: Os autores (2025).

Durante o processo de obtenção dos dados, foi abordado por alguns professores, a dificuldade que está sendo ensinar Geografia dentro da sala de aula. Nesse contexto, um dos principais fatores que contribuem para a não utilização de geotecnologias dentro das escolas são a falta de uma estrutura adequada, como a ausência de “salas de informática”, computadores que funcionam ou uma internet com uma boa conexão.

A Figura 2 está relacionada à opinião dos alunos sobre a inclusão gerada pelo uso das tecnologias e se a sua escola realiza aulas interativas com complementos didáticos. Partindo desse princípio, foi questionado se as geotecnologias já haviam sido utilizadas/ensinadas dentro da sala de aulas. Dos 61 entrevistados, 41 responderam que nunca e apenas 8 confirmaram que sim. Logo em seguida, a próxima pergunta foi se a escola oferecia alguma formação ou preparo tecnológico como informática básica, programação ou uso de softwares, 51 alunos responderam que não.

Figura 2 – Gráficos apontando a utilização de geotecnologias em sala de aula



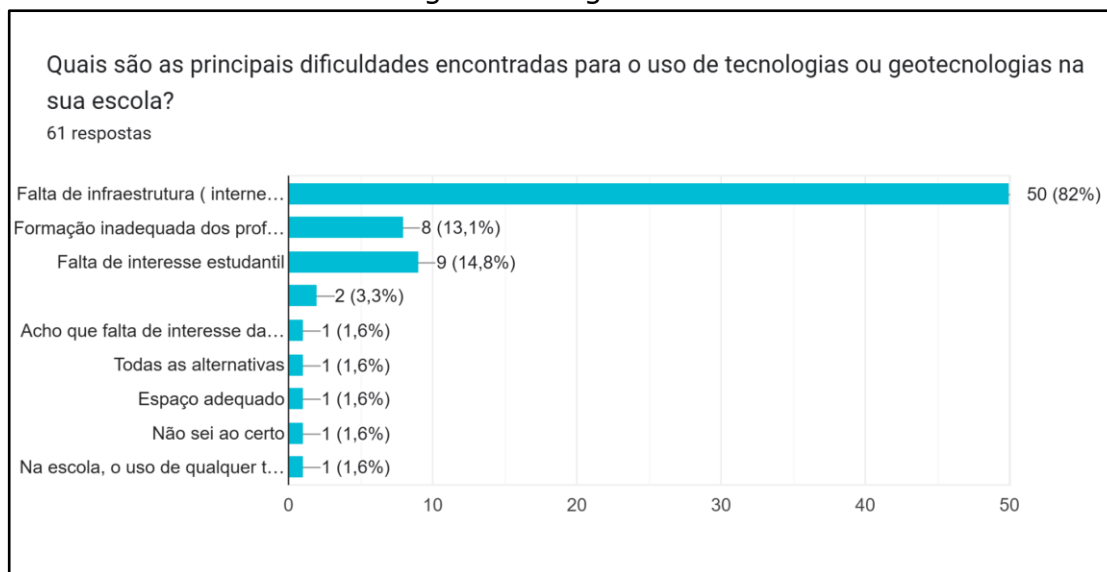
Fonte: Os autores (2025).

A ausência do acesso a laboratórios de informática está como a principal adversidade para o aprendizado dos alunos (Figura 3). Foram relatadas máquinas quebradas, internet de baixa qualidade e formação inadequada dos professores. Não há investimento governamental e os



alunos estão saindo do Ensino Médio sem o devido conhecimento/preparo para a vida adulta. As dificuldades não são limitadas apenas dentro dos muros escolares, houve alunos que afirmaram haver certo nível de dificuldade com o acesso à internet nas suas residências.

Figura 3 – Gráfico apresentando as dificuldades encontradas no uso de geotecnologias na escola.



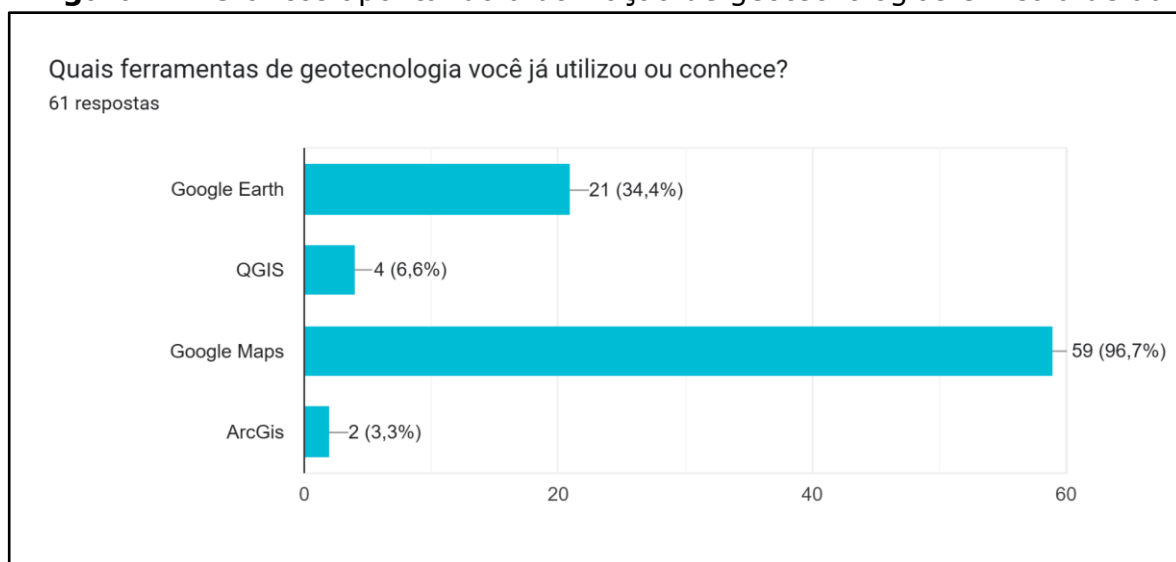
Fonte: Os autores (2025).

Conforme apresentado na Figura 4, as principais ferramentas de geotecnologias conhecidas e utilizadas entre os alunos foram o *Google Maps*, *Google Earth*, *QGIS* e por fim *ArcGis*. O uso do *Google Maps* se dá principalmente pela facilidade do acesso via aparelho celular, facilitando a interação entre aluno e professor. Ribeiro e Francischett (2021, p. 13) afirmam que:

[...] o *Google Earth* e o *Google Maps* são recursos tecnológicos conhecidos pelos seus mapas digitais que se diferenciam dos mapas tradicionais pela interatividade proporcionada pelo aspecto virtual. Esses recursos possuem potencial para desenvolver habilidades concernentes ao olhar espacial como a observação, a percepção e a visualização quando aplicados metodologicamente. Eles também viabilizam o trabalho docente, com conteúdos relacionados às noções topológicas, escalas geográficas, latitudes e longitudes, coordenadas locais.

Softwares que possuem uma programação mais extensa e trabalhosa como o *QGIS* e o *ArcMap* exigem um olhar mais atento durante o seu uso, além de ser necessário um *hardware* de maior qualidade para a confecção de mapas digitais.

Figura 4 – Gráficos apontando a utilização de geotecnologias em sala de aula



Fonte: Os autores (2025).

A partir do conjunto de respostas obtidas, conclui-se que o nível de educação nas escolas públicas de São Luís é insatisfatório e requer atenção e investimento. As dificuldades enfrentadas por discentes e docentes é desconcertante, principalmente por vivermos em um mundo globalizado de uma sociedade contemporânea. Os educadores enfrentam a ausência de materiais didáticos adequados, de tal forma que as propostas exigidas pela BNCC e pelos livros didáticos não podem ser cumpridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido buscou analisar a importância do uso das Geotecnologias nas aulas de Geografia, de tal maneira permitiu ao longo deste estudo evidenciar que a inclusão digital constitui-se como elemento essencial para a democratização do acesso às geotecnologias no ensino



médio. Entretanto, a apropriação efetiva dessas tecnologias ainda é desigual, refletindo disparidades socioeconômicas, estruturais e pedagógicas existentes entre as escolas públicas ludovicenses.

Constatou-se que a inclusão digital não se limita apenas à disponibilização de equipamentos ou conexão à internet, mas envolve também a formação docente, o suporte técnico e a incorporação pedagógica das geotecnologias no currículo escolar (Breunig et al., 2019). A ausência de investimento governamental e de políticas públicas integradas, somadas à carência de capacitação docente e a falta de interesse estudantil, dificultam a consolidação de práticas educativas que articulem a percepção geográfica a tecnologias.

Dessa forma, conclui-se que o acesso equitativo às geotecnologias no ensino médio demanda ações conjuntas entre gestores públicos e comunidades escolares. Investir no preparo docente, infraestrutura tecnológica, metodologias ativas e aumentar a carga horária são condições indispensáveis para uma aprendizagem de qualidade e preparatória para o mercado de trabalho. Assim, contribuindo para o domínio tecnológico, construção do pensamento crítico e da leitura do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

AGUIAR, Ponciana Freire de. **Geotecnologias como metodologias aplicadas ao ensino de geografia: uma tentativa de integração.** Geosaberes, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 54-66, feb. 2014. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/184>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BOMFIM, Natanael Reis. **A Geografia da percepção e a percepção da Geografia na Escola.** Geografia, Rio Claro, v. 23, n. 1, p. 85-93, 1998. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14719>. Acesso em: 20 out. 2025.



BREUNIG, Fábio Marcelo et al. **Reflexões sobre as geotecnologias no contexto da Geografia do Brasil**. RAEGA – O Espaço Geográfico em Análise, Curitiba, v. 46, n. 2, p. 185-198, 2019. DOI:10.5380/raega.v46i2.64045.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella e DE PAULA, Igor Rafael. **Cartografia, SIG e raciocínio geográfico no ensino de geografia: panoramas e tendências para a educação geográfica**. Ciência Geográfica, v. 25, n. jan/dez. 2021, p. 1783-1816, 2021. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_5/agb_xxv_5_web/agb_xxv_5-08.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

CAZETTA, V. As geotecnologias na geografia acadêmica e na geografia escolar e seus desdobramentos educativos. **Boletim Goiano de Geografia, Goiânia**, v. 38, n. 2, p. 317-341, 2018. DOI: 10.5216/bgg.v38i2.54612. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/54612>. Acesso em: 30 out. 2025.

DAPPER, Vanderson Rafael Muller. **Geotecnologias e alfabetização cartográfica: a construção da noção de legenda por meio do Google Earth**. Revista Ensino de Geografia (Recife), v. 8, n. 1, p. 112-121, 2025. DOI:10.51359/2594-9616.2025.266175.

DE OLIVEIRA MARTINS, B.; BARBOZA CASTANHO, R. GEOTECNOLOGIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 3, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/65605>. Acesso em: 20 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

RIBEIRO, Rômulo Afonso Santos; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia escolar crítica e as tecnologias no ensino de geografia**. Revista Signos Geográficos, [S. l.], v. 3, p. 1-17, 2021.

ROSA, Roberto. Geotecnologias na Geografia aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, Brasil, v. 16, p. 81-90, 2011. DOI: 10.7154/RDG.2005.0016.0009. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rdg/article/view/47288>. Acesso em: 2 out. 2025.



ENSINO DE GEOGRAFIA: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Leiliane de Jesus Melo Seguins

Universidade Cruzeiro do Sul
leilianeseguins@outlook.com

Fernando Silva Vasconcelos

Universidade Cruzeiro do Sul
vasconcelosf53@gmail.com

Dayana Serra Maciel

Universidade Estadual do Maranhão
dayannamaciels@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos das tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, com foco em três dimensões: a motivação e o engajamento dos estudantes; a mediação dos educadores no uso e implementação dessas tecnologias; e os desafios estruturais e pedagógicos para sua implementação. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão de bibliografia, além da análise de experiências práticas através de sites especializados e do software *Google Earth*. Resultados indicam que as tecnologias educacionais potencializam a interação e o aprendizado ao aproximar o conteúdo geográfico com a realidade dos estudantes. Por exemplo, a visualização de imagens de satélites no *Google Earth* favorece discussões sobre questões ambientais com maior concretude, estimulando o pensamento crítico. Apesar das oportunidades, as efetividades dessas tecnologias ainda enfrentam limitações estruturais e desafios relacionados à adoção de metodologias ativas que coloquem o estudante como protagonista do processo educativo. Assim, esse estudo reforça a necessidade de políticas públicas que integrem tecnologia, formação docente e currículo, garantindo uma educação geográfica crítica e conectada com os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Educação, Google Earth, Inovação, Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This work aims to analyze the impacts of educational technologies on the teaching-learning process of Geography, focusing on three dimensions: student motivation and engagement; the mediation of educators in the use and implementation of these technologies; and the structural and pedagogical challenges for their implementation. The methodology adopted consists of qualitative research, based on a literature review, in addition to the analysis of practical experiences through specialized websites and the Google Earth software. Results indicate that



educational technologies enhance interaction and learning by bringing geographical content closer to the students' reality. For example, the visualization of satellite images in Google Earth favors discussions on environmental issues with greater concreteness, stimulating critical thinking. Despite the opportunities, the effectiveness of these technologies still faces structural limitations and challenges related to the adoption of active methodologies that place the student as the protagonist of the educational process. Thus, this study reinforces the need for public policies that integrate technology, teacher training, and curriculum, ensuring a critical geographical education connected to the challenges of the 21st century.

Keywords: Education, Google Earth, Innovation, Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

Lévy (2009) afirma que vivemos na era da cibercultura. Esse termo se refere à cultura que emerge da interação entre a sociedade e as novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo aquelas relativas à internet. Esse fenômeno envolve as modificações sociais, culturais, econômicas e políticas decorrentes da ampla presença das tecnologias digitais na vida cotidiana.

As transformações tecnológicas do século XXI reconfiguraram as práticas pedagógicas, exigindo novas abordagens para o ensino de geografia. Nesse contexto, as metodologias educacionais se apresentam como ferramentas capazes de ressignificar o processo ensino-aprendizagem, conforme destacado por Eufrazio e Kehler (2022) ao tratarem da aprendizagem inventiva.

A Geografia, enquanto ciência que estuda as relações socioespaciais, se beneficia de ferramentas digitais para superar práticas tradicionais e descritivas, permitindo análises mais dinâmicas e críticas do espaço geográfico. Conforme Milton Santos (2020), vivemos no Meio técnico-científico-informacional, marcado pelo avanço tecnológico e pela interconexão global, cenário que impacta diretamente o ambiente escolar, no qual estudantes têm acesso precoce à internet e conseqüentemente, aos recursos digitais.



Sturmer (2011) destaca que as tecnologias digitais constituem recursos didáticos amplamente utilizados, sendo capaz de promover mudanças ao ensino Geografia por meio de ferramentas como o *Google Earth*. Para Kenski (2012), essas tecnologias possuem um grande potencial educativo quando usados de forma adequada e com foco em aprendizagens significativas.

As geotecnologias são, atualmente, elementos centrais no ensino e aprendizagem geográfica, ao integrar conceitos essenciais como localização, paisagem, relevo, espaço rural e urbano, dentre outros. Di Maio (2004), ressalta que essas ferramentas favorecem a realização de atividades cartográficas com o uso de imagens de satélite, possibilitando discussões sobre a complexidade do espaço geográfico.

O *Google Earth*, nesse contexto, constitui-se uma ferramenta promissora por oferecer representações tridimensionais da superfície terrestre, facilitando a compreensão dos estudantes em relação aos fenômenos complexos do espaço geográfico. Seu caráter interdisciplinar está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que promove a integração entre as áreas do conhecimento.

Moura (2009) evidencia que o *Google Earth* permite explorar conceitos como, coordenadas geográficas, relevo, paisagens, localização a partir da visualização tridimensional. O *Google Earth* está inserido no que se denomina Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), uma ferramenta desenvolvida a partir do contexto da globalização, que se torna aliada no processo de ensino (Silva; Correia, 2019).

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é analisar os impactos das tecnologias educacionais no ensino de Geografia, considerando os desafios enfrentados pelo cotidiano escolar. Conforme Gabriel (2023) as transformações tecnológicas implicam adaptações e apresentam tanto oportunidades quanto desafios.

Portanto, torna-se imprescindível inserir a tecnologia de forma crítica no ambiente educacional, promovendo formação cidadã e inovadora.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Analisar os impactos das tecnologias educacionais no ensino de Geografia.

Objetivos Específicos:

- Identificar de que forma o uso das tecnologias educacionais contribuem para a motivação e engajamento dos estudantes;
- Explorar o potencial do Google Earth como ferramenta educacional no ensino de Geografia.

METODOLOGIA

Para compreender como as tecnologias digitais impactam no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão de literatura e análise exploratória de *software Google Earth*, conforme representado na (Figura 1). A pesquisa bibliográfica incluiu artigos, livros e dissertações que discutem tecnologias educacionais, geotecnologias e ensino de Geografia. A coleta de dados técnico foi realizada por meio de sites especializados e do uso aplicado do *Google Earth*.

Figura 1 – Procedimentos metodológicos



Fonte: Os Autores (2025).



Este estudo não foi aplicado diretamente em turmas ou escolas, configurando-se como material de apoio pedagógico e didático destinado a professores. Dessa forma, as reflexões teóricas e as sugestões metodológicas apresentadas podem ser adaptadas à realidade de cada instituição de ensino.

Rodrigues (2016) conceitua a abordagem qualitativa como um caminho aberto, que é feito e refeito no transcorrer do trajeto investigativo. Além disso, tem como objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que explicitam as subjetividades dos sujeitos na relação com o meio social.

Complementarmente, Noronha e Ferreira (2000) enfatizam que a revisão de literatura retrata as temporalidades das áreas temáticas, o que apresenta o estado da arte de um tema específico, retratando as ideias e métodos, configurando o estado da arte sobre determinado objeto de estudo.

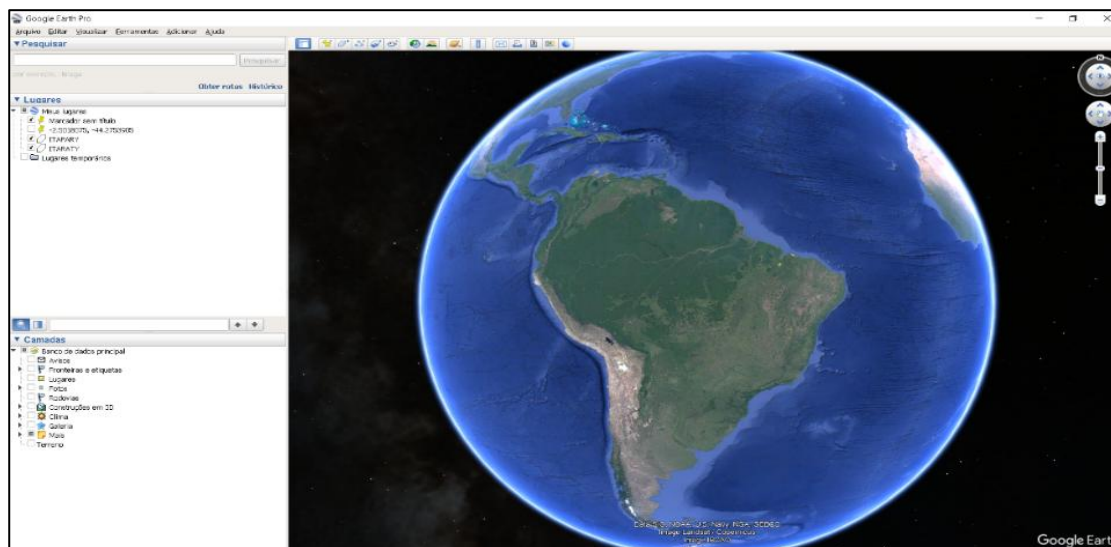
A etapa prática constituiu no uso do para análise do relevo e estudo de caso referente a um evento de deslizamento ocorrido no Rio de Janeiro, em 2010 e analogia da região do Sahel (África) e a enchente do Rio Grande do Sul em 2024. Essa ferramenta possibilitou explorar diferentes elementos do espaço geográfico, demonstrando sua relevância para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura socioespacial, à observação crítica do território e ao entendimento de dinâmicas socioespaciais.

RESULTADOS

O Google Earth (Figura 2) é um software gratuito, de fácil acesso e manipulação, que oferece inúmeras possibilidades para o ensino em Geografia. Seu uso permite trabalhar conceitos fundamentais da ciência geográfica, tais como paisagem, lugar, território, relevo, cartografia e questões socioambientais. Ao favorecer a visualização espacial e a análise

dinâmica do espaço geográfico, a ferramenta contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais expressivo e contextualizado.

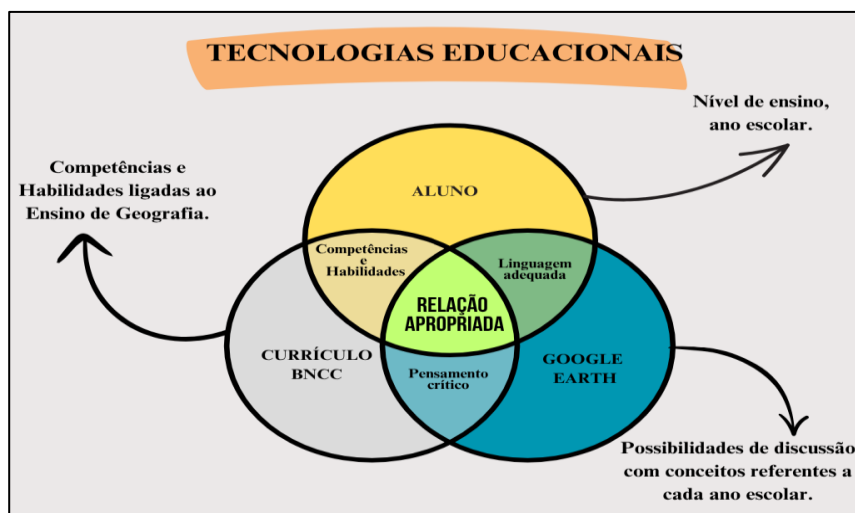
Figura 2 – Interface do Google Earth



Fonte: Google Earth (2025).

A integração do *Google Earth* ao ensino dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades que valorizam a investigação, a resolução de problemas, a análise crítica e a leitura do espaço geográfico (Figura 3). Além disso, favorece a implementação de metodologias ativas, nas quais os estudantes assumem papel protagonista na construção do conhecimento.

Figura 3 – Potencial do Google Earth



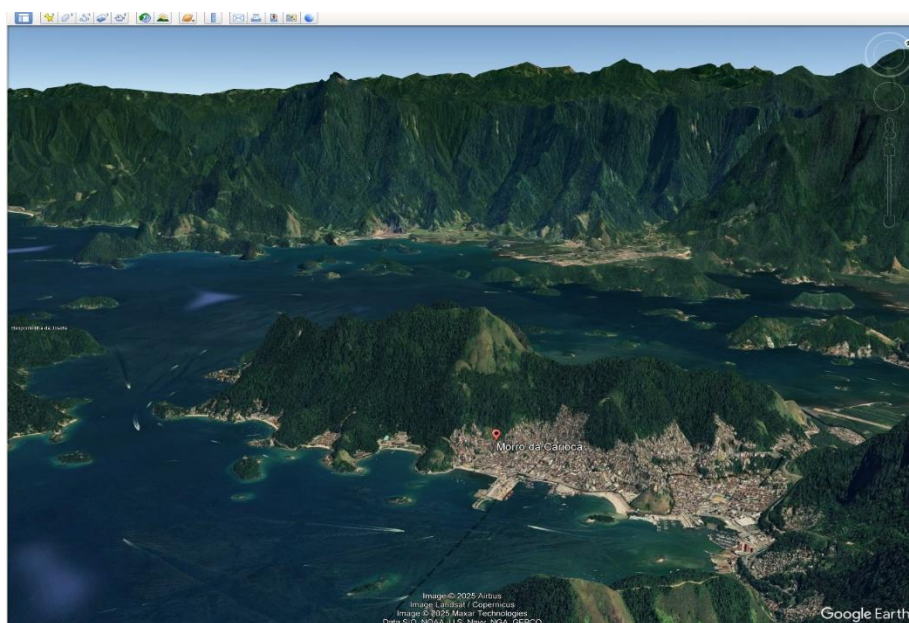
Fonte: Adaptado de Dambrós e Argenta (2025).

Em se tratando do nível de ensino, o *Google Earth* pode ser utilizado tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, permitindo a abordagem de conteúdos de acordo com o nível cognitivo dos estudantes. Seu emprego favorece a análise do território vivido, fortalecendo a compreensão crítica dos fenômenos socioespaciais.

Conforme Kaercher (2017) destaca que o conteúdo não é o único objetivo, é um caminho para ir além. Os conceitos são importantes, mas é necessário compreender suas implicações na realidade, a exemplo do relevo, mais importante que saber o que é planalto, é entender que o mesmo é modificado, tanto pela natureza como pelo ser humano.

Nesse sentido, o *Google Earth* apresenta potencial pedagógico para o ensino de geomorfologia, ao permitir a visualização tridimensional da superfície terrestre (Figura 4) e a exploração de elementos relacionados ao relevo, clima, vegetação e ocupação do território.

Figura 4 – Domínio morfoclimático de Mares e Morros – Rio de Janeiro



Fonte: *Google Earth* (2025).

Para Ab' Sáber (2003), o domínio de "mares e morros" constitui uma das áreas mais complexas do território brasileiro, em virtude de sua fragilidade ambiental e intensa ocupação antrópica. Trata-se de uma região

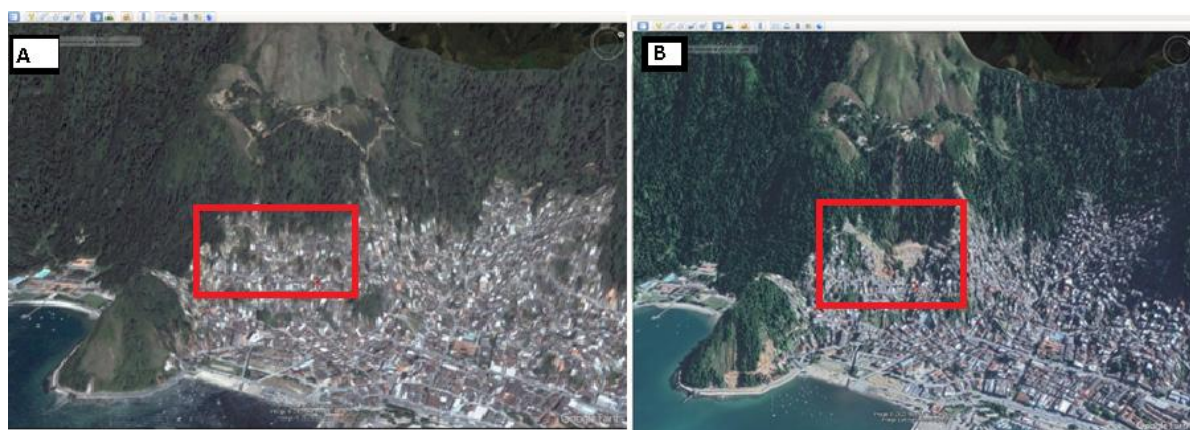
suscetível a processos erosivos e de movimentos de massa, fenômenos que se intensificam durante o período chuvoso, principalmente em áreas urbanas de ocupação irregular.

Como a imagem representa, pode ser explorado as formas de relevo como planaltos, montanhas, vales, planícies, utilizando-se da leitura espacial. Além disso, pode ser trabalhado a localização e relacioná-la o relevo às regiões do país, evidenciando o clima e vegetação.

Ainda se tratando do domínio de mares e morros, um grande destaque diz respeito à ocupação antrópica e como a população se torna vulnerável aos eventos climáticos e as consequências das próprias ações. Durante o período chuvoso, diversas áreas são afetadas pelos deslizamentos de terras.

Através do *Google Earth*, foi possível analisar um caso de deslizamento ocorrido no Morro da Carioca, no Rio de Janeiro, em 2010 (Figura 5).

Figura 5 – Morro da Carioca em 2009 e 2010 – Rio de Janeiro



Fonte: *Google Earth* (2025).

A primeira imagem remonta a 2009, antes do deslizamento, enquanto a segunda demonstra o cenário após o processo erosivo em 2010. Dessa forma, os alunos podem desenvolver uma visão crítica sobre como a ocupação humana em áreas sensíveis e encostas representa um fator de risco para a população. Observa-se que houve desmatamento e posterior

ocupação e a retirada cobertura vegetal nesses locais que, atua como um agravante para a ocorrência de deslizamentos.

Assim, as imagens históricas permitiram comparar a área antes e depois do evento, evidenciando a retirada da cobertura vegetal e a ocupação de encostas como fatores que contribuíram para o desastre. Como afirma Moraes (2017), os deslizamentos constituem processos naturais, mas tornam-se graves problemas socioambientais em contextos de déficit de planejamento urbano, ausência de infraestrutura adequada e degradação ambiental.

Dessa forma, a análise proporcionada pelo *Google Earth* permite que os estudantes compreendam a relação entre ocupação humana, riscos ambientais e vulnerabilidade populacional, estimulando o pensamento crítico e a leitura geográfica do espaço.

Outra situação didática que pode ser utilizada em sala de aula é a analogia de regiões distintas (Figura 6), como a região do Sahel (faixa de transição semidesértica) na África e a enchente ocorrida no Rio Grande do Sul em 2024, onde podem ser estudados a insegurança alimentar nessas regiões e as implicações da ocupação antrópica na planície de inundação no Rio Grande do Sul.

Figura 6 – Região do Sahel e a enchente do Rio Grande do Sul



Fonte: *Google Earth* (2025).

Através dessa análise de regiões distintas, podemos aplicar a geografia crítica, que se dedicou a analisar a intrínseca relação entre



sociedade e natureza na produção do espaço geográfico. Sendo assim, o espaço geográfico é dinâmico, mutável e em constante transformação (Menezes, 2015).

Embora as tecnologias educacionais se apresentem como metodologia transformadora, existem desafios e barreiras que impedem a sua inserção em sala de aula. Um dos desafios se refere a falta de infraestrutura e recursos audiovisuais adequados nas escolas (Matos; Coutinho, 2024).

Inúmeras instituições de ensino não possuem acesso à internet, hardwares insuficientes ou inexistentes para os alunos e até mesmo para professores. Esse déficit de recursos tecnológicos básicos implica diretamente na implementação de atividades que dependem da tecnologia (Bacich; Tanzi; Trevisani, 2015).

Freire (2014) aponta que ao professor é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e reflexiva que possa promover a autonomia dos estudantes e os prepare a utilizar as tecnologias de forma responsável e como forma de obter conhecimento.

Nesse sentido, o professor é fundamental como mediador no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, do conhecimento, conduzindo a investigação, gerando a autonomia do estudante e articulando teoria e prática. Assim, o uso da ferramenta contribui para práticas pedagógicas mais dinâmicas e participativas, superando a transmissão passiva de conteúdos e valorizando a construção ativa do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os impactos das tecnologias educacionais no ensino de Geografia, com ênfase no papel das geotecnologias, especialmente o *Google Earth*, como recursos didáticos capazes de potencializar o processo de ensino aprendizagem. Observou-se que o uso dessas ferramentas promove maior engajamento dos estudantes, amplia a compreensão dos fenômenos espaciais e contribui para o desenvolvimento



do pensamento crítico, ao aproximar os conteúdos geográficos da realidade concreta.

A revisão bibliográfica evidenciou que a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar constitui tendência irreversível, em consonância com as transformações do meio técnico-informacional. Nesse contexto, a Geografia se beneficia de forma expressiva, uma vez que o uso de imagens de satélite, modelos tridimensionais e recursos interativos fortalece a leitura do espaço geográfico e favorece a compreensão dos processos socioespaciais.

Entretanto, observou-se que a mera disponibilização de recursos tecnológicos não garante práticas pedagógicas inovadoras. Persistem desafios relacionados à infraestrutura escolar, desigualdade de acesso, formação continuada de professores e adoção consistente de metodologias ativas. Desse modo, a mediação docente permanece central, sendo imprescindível que o professor esteja preparado para integrar tecnologia, conteúdo e prática pedagógica de maneira planejada e concreta.

Por fim, conclui-se que as tecnologias digitais constituem ferramentas fundamentais para o ensino contemporâneo de Geografia, desde que integradas a projetos pedagógicos que valorizem autonomia, investigação e protagonismo estudantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB`SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza do Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido:** Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

DI MAIO, Angelica Carvalho. **Geotecnologias Digitais no Ensino Médio:** avaliação prática de seu potencial. 2004. 188p. Tese (Doutorado em geografia / análise da Informação espacial) – UNESP, Rio Claro. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.



GABRIEL, Martha. **Educação na era digital**: conceitos, estratégias e habilidades. – 2. Ed. – Barueri, São Paulo. Atlas, 2023.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 10. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 115 – 143.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologia o novo ritmo da informação**. Papirus, São Paulo, p. 124, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MATOS, Cristiano Castro; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Desafios educacionais: A resistência do professor às novas tecnologias e a necessidade de capacitação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 1069-1079, 2024.

MENEZES, Victoria Sabbado. A história da geografia acadêmica e escolar: relação de (des)encontros. **Geographia Meridionalis**, n. 2, dez. 2015

MORAIS, Gabriel Silva. **Mapeamento de área em risco de deslizamento e análise de estabilidade de encosta na cidade de João Pessoa-PB**. João Pessoa, 2017.

MOURA, Leda Maria Corrêa. FILIZOLA, Roberto. **Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia**: os mapas e Atlas digitais na sala de aula. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1017-4.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2025.

NORONHA, Daisy Pires. FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. **Revisões de literatura**. In: CAMPELLO, Bernadete Santos.; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Mar-guerite (Org.). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PÁSCOA, Tiago Filipe dos Santos. **O Google Earth no processo de ensino/aprendizagem dos acidentes litorais de Portugal Continental**. 2018. Dissertação de Mestrado

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. Tese (Doutorado em Educação). 259f. Universidade Estadual do Ceará, 2016. Fortaleza, 2016.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção. – 4. ed.10.reimp. – São Paulo: EDUSP.



SILVA, Gabriel Felipe Carneiro da. CORREIA, Camila Nagy. **O uso do Google Earth na formação de professores de Geografia.** Disponível em:
<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3095/2958>.
Acesso em 25 de agosto de 2025.

STURMER, Arthur Breno. **As Tic's nas Escolas e os Desafios no Ensino de Geografia na Educação Básica.** Geosaberes, Fortaleza, v. 2, n. 4, pp. 3-12, 2011.



O GEOPROCESSAMENTO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

Ítalo Gabriel Reis Santos

Universidade Federal do Maranhão.
italo.grs@discente.ufma.br

João Vitor Costa Santos

Universidade Federal do Maranhão.
jvc.santos@discente.ufma.br

RESUMO

Este artigo analisa o uso do geoprocessamento como instrumento educativo na educação básica, tomando como referência dois estudos de caso emblemáticos: a experiência com turmas do ensino fundamental (Pazini, 2004) e a proposta com alunos do ensino médio utilizando o Google My Maps (Souza et al., 2022). A metodologia adotada combina análise documental e revisão crítica de conceitos e práticas pedagógicas. Os resultados demonstram que o geoprocessamento, quando incorporado de forma planejada às práticas educacionais, amplia as possibilidades de ensinar e aprender, desenvolvendo nos estudantes pensamento crítico, noção espacial e compreensão do território. O artigo também discute o potencial do QGIS como ferramenta complementar no ensino de geografia. Conclui-se que as geotecnologias representam poderosos instrumentos para uma educação geográfica mais crítica e cidadã.

Palavras-chave: ensino de geografia; geoprocessamento; tecnologia educacional; Google My Maps; QGIS.

ABSTRACT

This article analyzes the use of geoprocessing as an educational tool in basic education, taking as a reference two emblematic case studies: the experience with elementary school classes (Pazini, 2004) and the proposal for high school students using Google My Maps (Souza et al., 2022). The adopted methodology combines documentary analysis and a critical review of concepts and pedagogical practices. The results demonstrate that geoprocessing, when incorporated in a planned way into educational practices, expands the possibilities of teaching and learning, developing in students critical thinking, spatial awareness, and understanding of territory. The article also discusses the potential of QGIS as a complementary tool in geography teaching. It is concluded that geotechnologies represent powerful instruments for a more critical and citizenship-oriented geographic education.

Keywords: geography teaching; geoprocessing; educational technology; Google My Maps; QGIS.



1. INTRODUÇÃO

O geoprocessamento tem se mostrado uma ferramenta poderosa para transformar a educação na atualidade, indo além de um simples conjunto de técnicas para lidar com dados geográficos. Em um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado, integrar o geoprocessamento ao currículo escolar significa oferecer uma aprendizagem mais significativa, próxima da realidade dos alunos e conectada às necessidades da sociedade contemporânea. A relevância deste tema se acentua no contexto da sociedade da informação, onde as tecnologias digitais assumem papel central nos processos educativos.

Como destacam Souza et al. (2022, p. 22), "as geotecnologias têm sido um importante instrumento pedagógico para o ensino de Geografia". Esta afirmação encontra respaldo em experiências concretas desenvolvidas em diferentes níveis de ensino, que demonstram o potencial transformador dessas tecnologias quando adequadamente incorporadas ao processo educativo. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente as contribuições do geoprocessamento para o ensino de geografia, tomando como referência duas experiências pedagógicas significativas desenvolvidas em contextos temporais e regionais distintos: o trabalho pioneiro com alunos do ensino fundamental desenvolvido por Pazini (2004) em São Paulo e a proposta contemporânea com estudantes do ensino médio utilizando o Google My Maps no Ceará (Souza et al., 2022).

Adicionalmente, discute-se o potencial do QGIS como ferramenta educacional e são apresentadas diretrizes para a implementação de práticas pedagógicas com geotecnologias. A escolha desses dois estudos de caso justifica-se pela sua representatividade temporal e metodológica, permitindo analisar a evolução do uso das geotecnologias na educação brasileira ao longo de quase duas décadas, bem como diferentes abordagens pedagógicas para a incorporação do geoprocessamento no ensino de geografia.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

As geotecnologias podem ser concebidas, conforme Zaidan (2017, p. 198), como "um conjunto de tecnologias para coleta, armazenamento, edição, processamento, análise e disponibilização de dados e informações com referência espacial geográfica". Esta definição abrange um espectro amplo de tecnologias que vão desde sistemas complexos de informação geográfica até aplicativos móveis de geolocalização. Fitz (2008, p. 11) oferece uma perspectiva complementar, definindo as geotecnologias como "as novas tecnologias ligadas às geociências e correlatas, as quais trazem avanços significativos no desenvolvimento de pesquisas, em ações de planejamento, em processo de gestão, manejo e em tantos outros aspectos relacionados à estrutura do espaço geográfico". Esta visão destaca o caráter aplicado das geotecnologias e sua relevância para a compreensão e gestão do território.

No contexto educacional, essas tecnologias assumem especial relevância por permitirem, conforme argumenta Marinho (2021, p. 24), "o desenvolvimento do pensamento espacial e a construção do raciocínio geográfico". A autora ressalta que essas ferramentas "podem aproximar a criança [estendendo-se para os alunos, independentemente da idade e do nível de escolarização] a esses conceitos, por serem ferramentas que dialogam com sua realidade". A incorporação das geotecnologias no ensino de geografia alinha-se com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirmam: "A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos" (PCN's, 1999, apud PAZINI, 2004, p. 1). Esta perspectiva reconhece o caráter multimodal do conhecimento geográfico e a importância de diversificar as linguagens e recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 38) reforçam que a Geografia Escolar "oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seus conhecimentos



sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação". Neste contexto, as geotecnologias emergem como ferramentas privilegiadas para operacionalizar esta abordagem multidimensional da realidade. A trajetória das geotecnologias na educação brasileira reflete tanto os avanços tecnológicos quanto as mudanças nas políticas educacionais.

O estudo de Pazini (2004) representa um marco inicial, demonstrando a viabilidade da introdução de tecnologias complexas de geoprocessamento no ensino fundamental. Já o trabalho de Souza et al. (2022) reflete um momento de maior acessibilidade tecnológica, com a popularização de dispositivos móveis e aplicativos gratuitos. Esta evolução acompanha o que Palladino (1994, apud PAZINI, 2004) identificou como características cruciais para a adaptação dos SIG à educação geográfica: adaptabilidade, simplicidade, usabilidade direta, flexibilidade e suportabilidade. Estas características permanecem relevantes para a avaliação e seleção de geotecnologias para uso educacional.

3. METODOLOGIA

Este artigo utiliza a metodologia de estudo de casos múltiplos, analisando duas experiências pedagógicas distintas temporalmente e em termos de nível de ensino. A análise baseia-se na revisão sistemática dos artigos de Pazini (2004) e Souza et al. (2022), complementada por discussão teórica sobre as geotecnologias na educação.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e documental, utilizando análise de conteúdo para extrair dos estudos de caso os elementos centrais que demonstram o potencial educativo do geoprocessamento. A escolha por estudos de caso justifica-se pela possibilidade de investigação aprofundada de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, permitindo compreender a complexidade das experiências educativas com geotecnologias.



A análise foi conduzida em três etapas principais: análise documental vertical com leitura aprofundada de cada artigo para identificar objetivos, metodologias, resultados e conclusões específicas de cada experiência; análise transversal comparativa com identificação de pontos de convergência e divergência entre os dois estudos de caso, com foco nos aspectos pedagógicos, tecnológicos e formativos; e análise contextual com consideração dos contextos históricos, institucionais e tecnológicos de cada experiência, reconhecendo que as duas décadas que separam os estudos representam mudanças significativas no panorama tecnológico e educacional brasileiro.

Reconhece-se como limitação do estudo o fato de se basear exclusivamente em relatos publicados, sem acesso aos dados primários das experiências analisadas. Além disso, a análise está condicionada às informações disponibilizadas pelos autores nos artigos consultados. No entanto, a triangulação teórica e a análise contextual minimizam estas limitações, garantindo robustez analítica.

4. ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO

O trabalho desenvolvido por Pazini (2004) representa uma iniciativa pioneira na introdução do geoprocessamento nos anos iniciais da escolarização. Desenvolvido em parceria entre a ETL de Lins e o CTGEO (Centro de Tecnologia em Geoprocessamento), o projeto introduziu atividades práticas que envolviam o uso de GPS, a vetorização de imagens e a introdução a sistemas de informações geográficas (SIG) com alunos do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. A autora destaca que o projeto visava alcançar objetivos ambiciosos: "Difundir o uso do Geoprocessamento como conteúdo e recurso didático na escola, considerando as orientações expressas nos parâmetros curriculares" e "promover através de atividades cartográficas o desenvolvimento de esquemas mentais que auxiliem na aprendizagem e autonomia intelectual do aluno" (PAZINI, 2004, p. 2).



A metodologia adotada foi estruturada em etapas progressivas, adaptadas às diferentes séries: na 5ª série foi realizada a escolha da área de estudo (o campus da Fundação Paulista) e vetorização usando aerofotos e SIG CTGEO; na 6ª série foi desenvolvido trabalho de campo com GPS e levantamento de infraestrutura, incluindo triangulação e pesquisa de campo; na 7ª série ocorreu a formatação de banco de dados e relacionamento com dados vetoriais, integrando cartografia digital e sensoriamento remoto; e na 8ª série foi realizado o cadastramento de dados e criação de produtos cartográficos temáticos.

Esta progressão metodológica reflete uma preocupação com a construção gradual de competências, partindo de operações mais simples em direção a atividades mais complexas de análise e produção cartográfica. Pazini (2004, p. 3) constatou que essa abordagem promove "o desenvolvimento do raciocínio, capacidade de relacionar fenômenos isolados a um contexto mais amplo, capacidade de trabalhar em grupo, coletar e analisar informações sobre a realidade social e ambiental, criatividade e iniciativa logicamente organizadas".

O estudo de Souza et al. (2022) reflete um contexto tecnológico e educacional distinto, caracterizado pela maior acessibilidade às tecnologias digitais, mas também pelos desafios impostos pela pandemia de COVID-19. A pesquisa mostra como estudantes do ensino médio utilizaram o Google My Maps para mapear a microbacia hidrográfica do Riacho dos Macacos e das Timbadbas, localizada em Juazeiro do Norte, Ceará.

A proposta didática foi estruturada em três etapas articuladas: "a. abordagem ao tema Recursos Hídricos; b. conhecendo a ferramenta Google My Maps para a análise da microbacia hidrográfica; c. socialização da experiência anterior e identificação, análise e registro no Google My Maps de aspectos explorados durante as aulas, dando origem ao mapa colaborativo da microbacia estudada" (SOUZA et al., 2022, p. 1).

Os autores destacam a escolha do Google My Maps fundamentada em critérios de acessibilidade e usabilidade: por ser "um software de fácil



acesso, já que os professores e alunos podem realizar o download nas lojas de aplicativo de seus smartphones; e por apresentar uma interface simples de usar, oferecendo ao professor várias possibilidades de utilização em diferentes etapas de ensino" (SOUZA et al., 2022, p. 8).

O desenvolvimento da proposta enfrentou desafios significativos, incluindo "a instabilidade de acesso à internet enfrentada por quase metade dos alunos" (SOUZA et al., 2022, p. 19) e a "notória dificuldade dos alunos em realizar a leitura e interpretação" de imagens de satélite (SOUZA et al., 2022, p. 18). Estes desafios refletem problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, particularmente no contexto do ensino remoto emergencial.

Apesar das dificuldades, os resultados foram positivos. Os autores constataram que "o uso da geotecnologia Google My Maps oportunizou aos alunos [...] assimilar os conteúdos explorados na sala de aula com o espaço vivido" (SOUZA et al., 2022, p. 22).

A avaliação dos estudantes reforçou esta percepção, com respostas como "aprendi que podemos usar a tecnologia para estudar geografia e, é bem interessante" (Aluna A, apud SOUZA et al., 2022, p. 21) e "foi incrível ver o quão grande são os rios que percorrem a nossa cidade eu realmente não sabia que ele era tão imenso assim" (Aluno B, apud SOUZA et al., 2022, p. 21).

5. O POTENCIAL DO QGIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Além das ferramentas já analisadas, o QGIS (Quantum GIS) representa uma alternativa poderosa para o ensino de geografia. Como software livre e de código aberto, o QGIS oferece vantagens significativas para o contexto educacional, incluindo acessibilidade econômica por ser gratuito, eliminando barreiras econômicas para implementação em escolas públicas; capacidades avançadas que oferecem ferramentas profissionais para análise espacial, geoprocessamento e produção cartográfica; versatilidade técnica que permite trabalhar com diversos formatos de dados



e realizar análises espaciais complexas; e atualização constante, pois a natureza colaborativa do desenvolvimento garante atualizações frequentes e melhoria contínua.

Rosa (2005, p. 81) já destacava que as geotecnologias são "também conhecidas como 'geoprocessamento'", enfatizando que se tratam de "um conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informações com referência geográfica". O QGIS materializa essa definição, oferecendo um ambiente completo para trabalhar com informações georreferenciadas.

A incorporação do QGIS no ensino médio, em particular, poderia representar um avanço significativo na formação técnica dos estudantes, preparando-os para o uso de ferramentas profissionais utilizadas no mercado de trabalho.

Entre as possibilidades de aplicação pedagógica destacam-se: análise ambiental com estudo de bacias hidrográficas, áreas de preservação, mudanças no uso do solo; planejamento urbano com análise de infraestrutura, zoneamento, acessibilidade; geografia humana com mapeamento de indicadores sociais, análise de redes, estudos de mobilidade; e cartografia temática com produção de mapas temáticos sobre diversos aspectos do território.

A implementação do QGIS no contexto educacional enfrenta desafios similares aos identificados nos estudos de caso analisados, particularmente no que se refere à formação docente e infraestrutura tecnológica. No entanto, iniciativas como a criação de interfaces simplificadas, desenvolvimento de materiais didáticos específicos e oferta de formação continuada para professores podem superar estas barreiras.

6. DISCUSSÃO

A análise dos dois estudos de caso revela contribuições comuns do uso do geoprocessamento no ensino, apesar das diferenças temporais, contextuais e tecnológicas. Ambas as experiências demonstram que o



trabalho com geotecnologias favorece a construção do que Marinho (2021, p. 24) define como "uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplicando determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade".

Observa-se também a aproximação entre teoria e prática, pois como destacam Souza et al. (2022), o uso do Google My Maps permitiu que os alunos relacionassem "conteúdos teóricos a experiências concretas do dia a dia". Similarmente, Pazini (2004) observou que as atividades práticas com SIG despertaram maior envolvimento dos alunos com o espaço em que vivem.

Ambos os estudos fundamentam-se na perspectiva da educação para a cidadania. Pazini (2004) baseia seu trabalho na concepção de que "só uma sociedade informada, sobre as possibilidades do uso do conhecimento científico e tecnológico para a melhoria do seu cotidiano, pode cobrar efetivamente a sua aplicação, ampliando o exercício da cidadania" (SANTOS, 1998, apud PAZINI, 2004, p. 1).

Os estudos identificam desafios similares na implementação das geotecnologias no ambiente escolar. Souza et al. (2022, p. 7) destacam "a falta de qualificação dos docentes para usar os instrumentos técnicos (computadores, softwares, aplicativos), e a ausência de infraestrutura básica ou de boa qualidade nas escolas (laboratórios de informática, laptops, internet)".

A pesquisa TIC Educação 2020 corrobora esta análise, indicando que "a falta de habilidade dos professores para utilizar recursos de tecnologia em atividades pedagógicas foi citada por 61% dos gestores escolares como um desafio para a continuidade das atividades educacionais durante o período de pandemia" (CETIC, 2020, p. 92, apud SOUZA et al., 2022, p. 7).

No entanto, os estudos também apontam caminhos para superação destes desafios. A escolha por ferramentas gratuitas e de interface intuitiva, como o Google My Maps, representa uma estratégia para contornar limitações econômicas e técnicas. Da mesma forma, a estruturação de



atividades em etapas progressivas, como proposto por Pazini (2004), permite adequar a complexidade tecnológica ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

A comparação entre os dois estudos de caso permite identificar uma evolução significativa no uso das geotecnologias na educação. De um modelo inicial centrado em tecnologias complexas e especializadas (SIG profissionais), observa-se uma transição para ferramentas mais acessíveis e intuitivas (aplicativos móveis, plataformas online).

Esta evolução reflete tanto os avanços tecnológicos quanto uma maior maturidade pedagógica no uso das tecnologias educacionais. Conforme destacam Júnior, Martins e Frozza (2020, p. 16, apud SOUZA et al., 2022, p. 9), o Google My Maps "atrelado às práticas pedagógicas, propicia operar diferentes possibilidades, tanto no que diz respeito aos aspectos teóricos e metodológicos para trabalhar na escola, na sala de aula, no ensino, de modo colaborativo, quanto no que tange aos aspectos humanos configurados por novos modos de pensar e desenvolver o saber/fazer da Geografia".

7. DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE GEOTECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com base na análise dos estudos de caso e da literatura especializada, propõem-se critérios para seleção de geotecnologias para uso educacional, incluindo acessibilidade econômica com preferência por softwares gratuitos ou de baixo custo; usabilidade com interfaces intuitivas e adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes; versatilidade pedagógica com capacidade de adaptação a diferentes conteúdos e abordagens; suporte técnico e formativo com disponibilidade de materiais de apoio, tutoriais e formação; e potencial colaborativo com capacidade de suportar trabalho em grupo e produção colaborativa.

A implementação bem-sucedida de geotecnologias na educação básica requer formação docente continuada com capacitação técnica e pedagógica para uso das ferramentas; integração curricular com articulação



das geotecnologias com os conteúdos e objetivos de aprendizagem; adequação metodológica com adaptação das atividades ao nível de ensino e contexto local; infraestrutura adequada com garantia de acesso a equipamentos e conectividade; e avaliação processual com acompanhamento e ajuste contínuo das práticas implementadas.

Com base nas experiências analisadas, propõe-se uma sequência didática progressiva para incorporação de geotecnologias no ensino de geografia: iniciação no ensino fundamental I com uso de mapas mentais e representações simples do espaço vivido; exploração no ensino fundamental II com introdução a ferramentas básicas como Google Maps e atividades simples de geolocalização; análise no ensino médio com uso de ferramentas como Google My Maps para análise espacial e produção cartográfica; e profundização no ensino médio técnico com introdução a softwares profissionais como QGIS para análise espacial avançada.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências analisadas demonstram que o geoprocessamento, quando incorporado de forma planejada às práticas educacionais, amplia significativamente as possibilidades de ensinar e aprender geografia. Tanto o trabalho com ferramentas mais simples como o Google My Maps quanto com sistemas mais complexos como os SIG profissionais oferecem oportunidades valiosas para desenvolver nos estudantes habilidades de pensamento espacial, análise crítica e intervenção consciente no espaço geográfico.

Como afirmam Souza et al. (2022, p. 22), "as geotecnologias têm sido um importante instrumento pedagógico para o ensino de Geografia", enquanto Pazini (2004, p. 3) reforça que o geoprocessamento "promove o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da capacidade de intervenção no espaço social e ambiental".

A incorporação do QGIS como ferramenta educacional, particularmente no ensino médio, representa um caminho promissor para



ampliar ainda mais as possibilidades do geoprocessamento na educação, preparando os estudantes não apenas para compreender o espaço geográfico, mas também para atuar profissionalmente em áreas que demandam competências em geotecnologias.

Os desafios identificados - particularmente no que se refere à formação docente e infraestrutura tecnológica - são significativos, mas não intransponíveis. A evolução das geotecnologias, com o desenvolvimento de ferramentas cada vez mais acessíveis e intuitivas, cria condições favoráveis para a ampliação de seu uso na educação básica.

Em síntese, o geoprocessamento configura-se como instrumento poderoso para uma educação geográfica crítica e cidadã, capaz de formar sujeitos conscientes de sua espacialidade e preparados para intervir de forma qualificada no território. As experiências analisadas oferecem valiosas lições e inspiração para educadores comprometidos com a inovação pedagógica e a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

FITZ, P. R. **Geoprocessamento sem complicação**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

JÚNIOR, L. M.; MARTINS, R. E. M. W.; FROZZA, M. V. C. Potencialidades da ferramenta Google My Maps para o ensino de geografia em Portugal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-17, jan./dez. 2020.

MARINHO, L. **Os desafios para o uso das geotecnologias aplicadas à alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 104 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

PAZINI, Dulce Léia Garcia. Utilizando Tecnologias de Geoprocessamento no Ensino de Geografia: proposta metodológica para o ensino fundamental (3º e 4º ciclo). In: JORNADA DE EDUCAÇÃO EM SENSORIAMENTO REMOTO NO ÂMBITO DO MERCOSUL, 4., 2004, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: [s. n.], 2004.

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



- ROSA, R. Geotecnologias na Geografia Aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 16, p. 81-90, 2005.
- SOUZA, Alexsandra Bezerra de *et al.* Geotecnologia e ensino de Geografia: uma proposta para estudar bacias hidrográficas usando o Google My Maps no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 5-24, jan./dez. 2022.
- ZAIDAN, R. T. Geoprocessamento Conceitos e Definições. **Revista de Geografia**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 195-201, jul./dez. 2017.



BARALHO BIOGEOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DO PIBITI

Ricardo Vagner de Jesus Tosta Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
ricardotosta3@gmail.com

Ivan de Matos e Silva Junior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
ivan.matos@ifba.edu.br

RESUMO

A iniciação tecnológica em cursos de Licenciatura em Geografia configura-se como uma oportunidade de desenvolver materiais de apoio ao futuro docente que atuará na escola básica. Foi nesse contexto que o presente trabalho se insere na condição de produção de jogo didático, uma vez que contribui para a ampliação do repertório científico-tecnológico discente. Ao considerar as dificuldades que o corpo discente tem em compreender conteúdos relacionados aos estudos da Natureza na Geografia Escolar, decidiu-se enveredar na construção do jogo a partir de conteúdos da biogeografia, que são capilarizados no currículo da Educação Básica. O trabalho tem como objetivo confeccionar um jogo pedagógico, por meio de um baralho com ênfase em conteúdos físico-naturais de viés biogeográfico – a partir do conteúdo dos Domínios Morfoclimáticos do Brasil, sob a inspiração do Aziz Ab'Saber. Outrossim, visa à articulação de conteúdos físico-naturais da Geografia Acadêmica, especialmente da Biogeografia com a dimensão pedagógica, tendo como referência as habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular dedicadas à Geografia para turmas de 7º ano. Além disso, a pesquisa integra o Grupo de Estudo Labiogeografar: Educação em Biogeografia(s), De(s)colonialidade(s) e Ecologia(s) Política(s). A metodologia adotada no trabalho está pautada no levantamento bibliográfico de autorias acadêmicas vinculadas à Biogeografia, à Geografia Escolar e aos jogos pedagógicos voltados ao ensino da Geografia. Dentre alguns resultados, percebe-se como a criação de jogos requer um cuidado especial, uma vez que, precisa ter intencionalidade pedagógica ao mesmo tempo, que cria uma cultura de produção autônoma de recursos didáticos.

Palavras-chave: Geografia Escolar, Biogeografia, Domínios Morfoclimáticos, Recursos Didáticos, Formação Docente.

ABSTRACT

The technological initiation in Geography undergraduate programs presents an opportunity to develop support materials for future teachers working in elementary schools. This work, which involved producing an educational game, contributes to expanding students' scientific and technological repertoire. Considering the difficulties students have in understanding content related to Nature Studies in School Geography, it was decided to develop the game based on biogeographical content, which is widespread in the Basic Education curriculum. The objective of this work is to create an educational game using a deck of cards with an emphasis



on physical-natural content with a biogeographical bias — based on the Morphoclimatic Domains of Brazil, inspired by Aziz Ab'Saber. Furthermore, it aims to articulate the physical-natural content of Academic Geography, especially Biogeography, with the pedagogical dimension, taking as a reference the skills contained in the National Common Core Curricular dedicated to Geography for 7th-grade classes. Furthermore, the research is part of the Labiogeografar Study Group: Education in Biogeography(ies), Decoloniality(ies), and Political Ecology(ies). The methodology adopted in this work is based on a bibliographic survey of academic authors linked to Biogeography, School Geography, and educational games aimed at teaching Geography. Among some results, it is clear that game creation requires special care, as it must simultaneously have pedagogical intentionality, which fosters a culture of autonomous production of teaching resources.

Key-words: School Geography, Biogeography, Morphoclimatic Domains, Teaching Resources, Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia perpassa por diversas abordagens e métodos que permeiam uma gama de elementos dinâmicos da prática docente, ocasionando em uma infinidade de recursos e metodologias a serem utilizadas. Dentre essas dinâmicas e recursos, está o ascendente uso de jogos pedagógicos para mobilizar conteúdos da Geografia Escolar, algo que, no Brasil, está começando em um tempo recente em comparação a outros países - a exemplo do Reino Unido, que já se utiliza de jogos de simulação para ensinar Geografia desde os séculos XVIII, XIX e XX (Breda, 2018). Essa carência de jogos biogeográficos, em especial, acredita-se que esteja

associada ao perfil bacharelesco que tem dominado historicamente os cursos de formação de professores e professoras de Geografia. A despeito disso, o ensino de biogeografia nos últimos anos tem começado a pautar reflexões e anúncios de atividades lúdicas no contexto da formação docente. Assim, o jogo como dispositivo didático, que anuncia mudanças na forma de mobilizar conteúdos, ainda é mal compreendido tanto na formação inicial quanto continuada de docentes, associado por vezes como algo desprezível, em decorrência da hegemonia de práticas de ensino ainda focadas em metodologias que não mobilizam a ludicidade como dispositivo formativo. Daí a necessidade de anunciar o desenvolvimento de jogos e sua consequente articulação com a formação inicial, a fim de superar essa compreensão equivocada em torno desses recursos didáticos (Silva Junior, 2024, p.2).



Desse modo, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) do IFBA Campus Salvador, foi possível materializar essa tendência ascendente de produção e uso de jogos na formação docente e seu consequente uso em sala de aula. Assim, surge a produção de um baralho biogeográfico com o tema “Domínios Morfoclimáticos do Brasil” - embasado pela obra de Aziz Ab’Sáber (2007) - como recurso didático a ser utilizado nas aulas de Geografia no ensino básico, especialmente com enfoque no 7º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que tal recurso pode ser acionado também em outras séries, visto que a unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” aparece por todo Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Esse tipo de movimento de incorporação de jogos no ensino da Geografia, a partir dos conteúdos biogeográficos na escola básica vem de uma demanda em considerar a dimensão didático-pedagógica no componente curricular de Biogeografia nos cursos de formação docente em Geografia, reforçando desse modo a interface entre a Biogeografia e a formação docente, a partir sobretudo de jogos pedagógicos. A estranheza quanto a interface supracitada

por vezes é ressaltada sob a argumentação de que os conteúdos específicos da biogeografia estariam tão somente vinculados aos conceitos, temas, abordagens, métodos e técnicas concernentes aos estudos dos espaços-tempos da biodiversidade em diálogo com questões mais amplas da grande área (Geografia), enquanto a questão da formação docente caberia apenas aos componentes específicos de Metodologia do Ensino da Geografia e seus estágios supervisionados, bem como dos componentes curriculares oriundos da área da Educação, a exemplo da Didática, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras (Silva Junior, 2024, p.5).

Diante desse contexto, a pesquisa que integra o Grupo de Estudo Labiogeografar – Educação em Biogeografia(s), De(s)colonialidade(s) e Ecologia(s) Política(s), busca abordar a pauta didática-pedagógica com a cocriação de recursos didáticos que versam sobre temáticas biogeográficas na geografia escolar. A metodologia que direcionou todo o trabalho está



pautada no levantamento bibliográfico (junto à sua análise crítica) de autorias acadêmicas vinculadas à Biogeografia, à Geografia Escolar e à literatura dedicada a jogos pedagógicos voltados ao ensino da Geografia, posteriormente passando pela construção de um Guia Didático e simulações da dinâmica do jogo com o grupo de estudo supracitado.

Outrossim, o presente texto se baseia nas experiências e resultados no contexto de criação de um jogo dentro de parâmetros tecnológicos de viés analógico/manual, sob uma perspectiva pedagógica, ecológica e inclusiva), por entender que precisamos desenvolver mais a artesanaria com materiais de reaproveitamento evitando desperdício, adaptável às pessoas com alguma deficiência e manuseando jogos em um contexto tecnológico de imersão ininterrupta de letramento e cultura digital na sociedade como um todo, especialmente no ambiente escolar e na formação inicial de professores e professoras.

Vale ressaltar, sobretudo, que consideramos a importância dos jogos geográficos digitais. O questionamento se define pela centralidade destes em detrimento dos jogos geográficos analógicos. Ademais, a escolha do jogo analógico objetiva desenvolver diferentes aspectos cognitivos especificados por uma das autoras-base da pesquisa projeto - Thiara Breda (2018), que explicita, por sua vez, o fato de que há uma diferente gama de habilidades a serem desenvolvidas a partir de jogos pedagógicos físicos - pautada em uma linha piagetiana debruçada na interação do cognitivo do indivíduo com o objeto -, retratando assim, uma espacialidade preferencialmente local para o melhor entendimento do estudante. A despeito da importância tanto dos jogos analógicos ou digitais,

A literatura científica há bastante tempo tem dedicado considerável atenção quanto à importância do uso de jogos, tanto analógicos quanto digitais, na formação inicial e continuada de docentes em diferentes áreas do conhecimento, que se propõem, por sua vez, pautar a questão da ludicidade como dispositivo facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Vocalizando essa importância desses recursos didáticos lúdicos, as discussões em torno das temáticas físico-naturais na formação docente têm crescido no Brasil, demandando da biogeografia respostas efetivas quanto ao desenvolvimento de recursos didáticos no âmbito da formação docente (Silva Junior, 2024, p.2).



Desse modo, o baralho foi desenvolvido dentro de parâmetros analógicos, dentro de uma proposta de jogabilidade que busca dialogar as biotas com relevo, solo, rios, clima e aspectos socioculturais, promovendo um aprendizado que interconecte diferentes elementos espaciais para que o/a discente compreenda a complexidade e a indissociabilidade das diferentes variáveis que dinamizam os domínios morfoclimáticos brasileiros, temática que orienta o jogo.

OBJETIVOS

O presente texto objetiva apresentar a importância dos jogos geográficos como recursos didáticos na formação inicial de professores e professoras de Geografia, tendo como foco a construção de um baralho no âmbito de uma temática físico-natural, de viés biogeográfico. Para tanto, recorreu-se às experiências de estudo/pesquisa em jogos para o ensino de Geografia, no intuito de adaptar o jogo, com uso de materiais recicláveis, e, construir o Guia de Apoio e Uso Didático do Baralho Biogeográfico.

A escolha da utilização do jogo voltou-se ao Ensino Fundamental II (voltando-se mais especificamente às habilidades do 7º ano), que, analisando a Base Nacional Comum Curricular, possui uma maior capilarização com conhecimentos físico-naturais da Geografia Escolar (Brasil, 2018).

A confecção do jogo geográfico de intencionalidade pedagógica buscou articular caracteres físicos e humanos do espaço geográfico dentro de uma perspectiva ecológica e inclusiva (através da utilização de papel reciclado e acetato sobre as cartas do baralho com a escrita braille). Além disso, se objetiva articular conteúdos físico-naturais da Geografia Acadêmica, especialmente da Biogeografia, com a dimensão pedagógica desse conteúdo, corroborando assim, para uma transposição didática apropriada à faixa-etária/série.



METODOLOGIA

O trabalho é balizado pelo levantamento teórico de referenciais acadêmicos voltados ao desenvolvimento de jogos no ensino de Geografia, especialmente com temáticas físico-naturais, para assim, estabelecer um referencial científico que direcione a confecção do baralho biogeográfico. A temática foi escolhida através de discussões durante as reuniões semanais com a supervisão da orientação de um professor da subárea da Geografia Física, especialmente da Biogeografia, designando assim, a temática “Domínios Morfoclimáticos do Brasil”.

Dessa forma, a primeira etapa metodológica foi a leitura, análise e discussão de obras bibliográficas voltadas ao nicho do projeto, alicerçando o baralho, *a priori*, a partir dos/as autores/as Breda (2018), Rego & Costella (2019) e Sobrinho *et al.* (2023). Para melhor solidificação no âmbito acadêmico, a Base Nacional Comum Curricular foi consultada, direcionando o Baralho Biogeográfico para o 7º ano do Ensino Fundamental, pois era a série/ano que mais se alinhava com o tema escolhido.

A segunda etapa metodológica foi a definição do recorte temático, sendo assim, a temática “domínios morfoclimáticos brasileiros” que foi escolhida por ter um acervo mais amplo, além de ser abordada pela BNCC no 7º ano do Ensino Fundamental, a partir do objeto de conhecimento “Biodiversidade brasileira”, na qual se direciona a habilidade ao jogo de cartas: A habilidade EF07GE11 que pauta sobre “Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional [...]” (Brasil, 2018). além disso, houve uma preocupação em envolver a articulação entre o ensino de Geografia e os domínios morfoclimáticos brasileiros, conteúdo este mobilizado sobretudo, na formação docente, especialmente dentro dos componentes da área físico-ambiental.

A terceira etapa metodológica se refere a criação de protótipos do baralho, para que assim se possa simular e incrementar dinâmicas que dialoguem com os objetivos citados. Essa etapa foi a mais duradoura, uma

vez que houve necessidade de realizar várias partidas para verificar falhas e definir as regras do jogo com mais detalhes, estimulando a oralidade, aspecto central no jogo, tornando as partidas altamente participativas e validadas mediante combinação de informações, que aferiram diferentes pontuações. O protótipo abaixo faz parte desse processo de confecção do jogo para simulações dentro do Grupo de Estudos Labiogeografar, sendo válido ressaltar que a temática apresentada neste protótipo foi abandonada por conta de problemáticas em achar referencial teórico relativo às sub-regiões do Nordeste (Figura 1).

Figura 1 - Protótipo do baralho com o tema “Sub-regiões do Nordeste”



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2025.

Ademais, a definição da nova temática a partir da obra de Aziz Ab'Sáber “Os Domínios de Natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas” (edição de 2007) foi essencial para o início da próxima etapa metodológica, sendo ela, a confecção de um Guia de Uso Didático (voltado ao professor) e um Manual do Jogo (voltado aos discentes), adaptando a



linguagem e a escrita a cada público (o guia e o manual ainda estão em andamento). Sendo assim, o Guia voltado ao professor é estruturado para orientar a dimensão pedagógica do jogo durante a sua prática, havendo uma aba específica com considerações pedagógicas indicadas por Breda (2018).

Outrossim, o baralho definitivo com os guias de apoio didático-pedagógico e o guia de usuário encontram-se em sua fase final, com um elemento acessível para pessoas com deficiência visual alfabetizadas na escrita braille. Para isso, foi imprescindível um diálogo com a CAPNE (Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas) do IFBA - Campus Salvador - para a seleção dos materiais, objetivando a impressão em braille sobre as cartas a partir de uma placa de acetato (visando um recurso que possa ser utilizado tanto por pessoas com deficiência visual quanto outros públicos sem esse tipo de deficiência).

RESULTADOS

A referência principal que orientou todo o programa de cocriação do baralho biogeográfico foi o livro “Jogos geográficos na sala de aula”, da autora Thiara Breda (2018), embasando assim toda preparação do jogo através de seu arcabouço teórico-prático referente a utilização de jogos geográficos dentro do ensino de Geografia. Breda, a partir das contribuições de Castellar (2011 *apud* Breda, 2018) explicita que “jogos geográficos” são jogos pedagógicos com objetividade pedagógica direcionada ao ensino da Geografia no que toca às habilidades e conteúdos promovidos.

Para além disso, a obra possui diálogos que articulam elementos didáticos mais voltados aos saberes geográficos a partir de diversos autores como Soares (2009 *apud* Breda 2018); Almeida (2011 *apud* Breda, 2018); Callai (2005 *apud* Breda, 2018); etc. - e referenciais da psicologia, primariamente de Piaget *et* Inhelder (1993 *apud* Breda, 2018). *A priori*, o conceito de “jogo” foi entendido neste projeto como uma atividade dotada



de regras e sentimentos que são exercidas em determinado espaço e tempo (Huizinga, 2008, *apud* Breda, 2018). Cabe acrescentar a este conceito o entendimento de Jean Chateau (1987 *apud* Breda, 2018), descrevendo o jogo como uma atividade que possui regras rígidas capazes de propiciar prazer sensorial do mesmo modo que distancia o sujeito do mundo real.

Dessa forma, a construção do baralho permitiu reflexões sobre a utilização de jogos geográficos na sala de aula, visando uma maior aprendizagem significativa para os educandos em concomitância com a instrumentalização dos docentes para se apropriarem de táticas mais lúdicas, mas que mantenham a riqueza dos conteúdos geográficos, promulgando um interesse/participação mais significativo para os/as discentes.

Tal uso de jogos em sala de aula é explicitado por Breda (2018) como uma tradição do ensino da Geografia em diferentes países há séculos, porém ainda é recente no Brasil, sendo potencializados quando trabalhados no espaço vivido do aluno (aspecto que é de suma importância para o baralho, pois o Baralho Biogeográfico debruça-se sobre elementos espaciais imbuídos na espacialidade brasileira através da temática dos domínios morfoclimáticos brasileiros).

Para mais, as normativas da nova Base Nacional Comum Curricular, vigente a partir de 2018, foi imprescindível para a solidificação legal do baralho a partir das habilidades obrigatórias ratificadas no documento. Dentro da nova BNCC, observa-se uma grande articulação que perpassa fatores de caráter natural e social no Ensino Fundamental dentro da própria Geografia Escolar, algo que é pulverizado significativamente no Ensino Médio.

Além do mais, houve as necessárias contribuições de Moraes (2023) e Rego *et* Costella (2019) para a fundamentação acadêmica do jogo “Baralho Biogeográfico” de modo mais afunilado no panorama da abordagem de recursos didáticos no ensino dos componentes físico-naturais do espaço geográfico. Rego *et* Costella (2019), afirmam que a Geografia



Escolar deve proporcionar um processo crítico e analítico sobre a realidade espacial (autodenominando esse processo como “estranhamento”), algo que foi primordial para a fundamentação crítica na concepção do Baralho Biogeográfico.

Para somar o arcabouço teórico destes primeiros meses, Moraes (2023) reitera que não é proveitoso analisar os componentes físico-naturais por si só nas aulas de Geografia, eliminando assim a sua interação com o social/cultural. Outrossim, é mister afirmar que o uso de jogos dentro de um contexto de ensino formal permite que o educando aprenda de maneira despretensiosa e prazerosa, despertando a curiosidade e o desejo de aprender através da ludicidade posta no jogo em si (Breda, 2018).

Desse modo, a concepção do baralho biogeográfico tem apresentado múltiplas nuances do ensino de Geografia, enfatizando uma perspectiva integradora de aspectos físicos e humanos desta ciência. Segundo informações do Manual do Uso do Jogo, o objetivo do jogo é formar conjuntos (4 cartas de um mesmo domínio) e verbalizar para a sala a relação das cartas daquele domínio, problematizando e explicando as relações entre o conjunto.

Quando o jogador forma um conjunto de cartas e o explica de forma satisfatória (tarefa do docente determinar se a resposta foi ou não adequada), o mesmo ganhará 1 ponto, cabendo ao professor acompanhar o jogo anotando a pontuação de cada jogador no placar. Outro método de pontuar é o jogador citar alguma fauna silvestre do conjunto assim que o formar, podendo somar assim, mais 1 ponto (A pontuação ao citar a fauna só é válida se o participante acertar a relação do conjunto).

O jogo exige que os discentes tenham conhecimento prévio sobre o tema de domínios morfoclimáticos brasileiros, dessa forma, não é aconselhável o uso do jogo sem aulas anteriores à utilização deste recurso didático. Ademais, é importante a mediação do professor durante as rodadas, pois é entendível que o educando pode não saber articular a verbalização das cartas, necessitando da intervenção do educador para



complementar informações, direcionar uma possível resposta do aluno, evitar constrangimentos e mitigar competitividade exacerbada. O baralho possui um total de 76 cartas, dez de cada domínio morfoclimático – incluindo a área de transição - e seis coringas.

A articulação dos elementos físico-naturais do espaço geográfico com outros elementos culturais/sociais é importante para a dinâmica do jogo de modo geral, enfatizando aspectos biogeográficos em relação com outros agentes do espaço. Faz-se prioritário que o docente estimule um pensamento geográfico que “amarre” fatores naturais e humanos presentes nos respectivos domínios brasileiros, favorecendo uma educação mais crítica e reflexiva da espacialidade brasileira.

As regras e os aspectos de jogabilidade encontram-se definidas visto que as simulações realizadas dentro do grupo Labiogeografar apresentam ricas e imperativas contribuições para a melhora do jogo (almejando conciliar elementos lúdicos, para evitar que o jogo se torne enfadonho aos participantes, e elementos didáticos próprios dos domínios morfoclimáticos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica do jogo tem se mostrado interessante para o estímulo e articulação do conteúdo biogeográfico explorado na Geografia Escolar, com enfoque nas competências e habilidades do 7º ano. O baralho foi desenvolvido para dialogar flora, fauna, relevo, solo, fatores climáticos e antropogênicos (com destaque aos aspectos biogeográficos), promovendo um aprendizado que interconecte elementos espaciais para que o discente aprenda a complexidade e a indissociabilidade de agentes presentes no Domínio Amazônico, Domínio dos Mares de Morros, Domínio do Cerrado, Domínio da Caatinga, Domínio das Araucárias e Domínio das Pradarias, taxonomia está de paisagens propostas pelo geógrafo Aziz Ab’Saber.

Priorizou-se a construção de um baralho que utilize materiais recicláveis/reutilizáveis/de baixo custo na sua produção para exemplificar



uma possibilidade de criar materiais didático-pedagógicos que possam ser reproduzidos em sala de aula com pouco (ou nenhum) impacto financeiro, além disso, propiciando uma visão anticonsumista já discutida na Geografia Escolar. Além disto, a BNCC possibilita o uso deste jogo, e seus conteúdos, no ensino fundamental (em especial os 6º, 7º e 8º anos, que se debruçam sobre as características físico-naturais do espaço geográfico dentro da espacialidade latino-americana, entretanto, a nova BNCC desarticula muitas questões da Natureza dentro do ensino de Geografia no novo Ensino Médio; fato este que motivou desenvolver o jogo para turmas do Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

AB'SÁBER, A. N. **Os Domínios de Natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

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

BREDA, T. V. **Jogos geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

MORAIS, E. M. B. Desafios e possibilidades em abordar os componentes físico-naturais na geografia escolar. *In*: SOBRINHO, J. F.; SOUZA, C. J. de O.; ROSS, J. L. S. **A Natureza e a Geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023. p. 181-201.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA JUNIOR, I. de M. e. A Biogeografia por meio de jogos: Contribuições para a formação docente em Geografia. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA, 20. 2024, João Pessoa. **Anais [...]** p. 01-07.

SOBRINHO, J. F.; SOUZA, C. J. de O.; ROSS, J. L. S. **A Natureza e a Geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.



Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	Anais do VII Encontro de Práticas de Ensino em Geografia EREPEG
ORGANIZADORES	Irezer Portela Figueiredo Santos Marcio José Celeri Ronaldo Barros Sodré
SUPORTE	Digital
PROJETO GRÁFICO E CAPA	Roberto Victor Costa Batista Alves
PÁGINAS	347
TIPOGRAFIA	Verdana CORPO E TÍTULOS

