GEOGRAFIA ESCOLAR EM MOVIMENTO

Ensino, Práticas e Desafios Contemporâneos

Anderson de Sousa
Daniele Crislei Czuy Manosso
Eliane Terezinha Thiago Popp
Jalme Santana de Figueiredo Junior
Najla da Silva Mehanna
(Organizadores)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Anderson de Sousa
Daniele Crislei Czuy Manosso
Eliane Terezinha Thiago Popp
Jalme Santana de Figueiredo Junior
Najla da Silva Mehanna
(Organizadores)

GEOGRAFIA ESCOLAR EM MOVIMENTO

Ensino, Práticas e Desafios Contemporâneos

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0

Editor-gerente: Fábio César Junges
Capa: Editora Ilustração
Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G345 Geografia escolar em movimento [recurso eletrônico] : ensino, práticas e desafios contemporâneos / organizadores: Anderson de Sousa ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
341 p. : il. : il.

ISBN 978-65-6135-332-8
DOI 10.46550/978-65-6135-332-8

1. Geografia - Ensino 2. Formação docente. I. Sousa, Anderson de (org.).

CDU: 37:910

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dr. Adair Adams	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UCB, Brasília, DF, Brasil
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dr. Rafael Vieira de Mello Lopes	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc.*

Paulo Freire – Pedagogia da autonomia

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 1996, p. 29).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13
Anderson de Sousa
Daniele Crislei Czuy Manosso
Eliane Terezinha Thiago Popp
Jalme Santana de Figueiredo Junior
Najla da Silva Mehanna

Capítulo 1 - A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DEMOCRÁTICO: EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES EM VÁRZEA GRANDE-MT 17
Jalme Santana de Figueiredo Junior

Capítulo 2 - O TEMPO DO CULTIVO NO ENSINO: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE 45
Camila Bairos Machado

Capítulo 3 - ENSINO DE GEOGRAFIA EM DISPUTA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO CRÍTICA 61
Najla da Silva Mehanna

Capítulo 4 - A GEOGRAFIA ESTÁ EM TODA PARTE: DENIS COSGROVE E A PRODUÇÃO SIMBÓLICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NO ENSINO 79
Eliane Terezinha Thiago Popp

Capítulo 5 - ENSINO GEOGRÁFICO ESCOLAR PARANAENSE: APARELHO DE ALIENAÇÃO OU TRINCHEIRA DA CONSCIÊNCIA? ENSAIOS DE UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ESTRUTURA E MÉTODO 105
Anderson de Sousa
Najla da Silva Mehanna

Capítulo 6 - "A GEOGRAFIA É UMA DISCIPLINA ENFADONHA E SIMPLÓRIA?" 123
Waldiney Gomes Aguiar

Capítulo 7 - A GEOGRAFIA NA BUSCA PELA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PLANEJAMENTO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA..... 143
Rafael Ghidini

Capítulo 8 - NARRATIVAS QUE ENSINAM: STORYTELLING COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA 175
Daniele Crislei Czuy Manosso

Capítulo 9 - PRÁTICAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ANÁLISE DO ESPAÇO GEOGRÁFICO..... 193
Valquíria Wisniewski Konzen

Capítulo 10 - CONCEITOS NA GEOGRAFIA? PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO GEOGRÁFICA MEDIANTE O CONCEITO DE TERRITÓRIO 215
Giovani Luiz Käfer

Capítulo 11 - A REDEFINIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PARANÁ: TRANSIÇÃO CURRICULAR ENTRE AS DCE'S E O RCP/CREP..... 231
Igor Gabriel Borges Vieira

Capítulo 12 - O ENSINO DE GEOGRAFIA FRENTE AO NEOLIBERALISMO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA 259
Gracieni Malinoski Riva
Maria Caroline Engels

Capítulo 13 - POR UMA GEOGRAFIA HISTÓRICO-CRÍTICA MOBILIZADORA: DIAGNÓSTICO EMPÍRICO E PRÁTICA DOCENTE..... 279
Anderson de Sousa
Fabricio Pedroso Bauab

Capítulo 14 - EQUILÍBRIO ENTRE DOIS MUNDOS: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO CENTRO E NA PERIFERIA DE RIO DO SUL-SC 307
Fabio Macedo de Castro Faria

Capítulo 15 - FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NA ATUALIDADE: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS 327
Felipe Echer Carneiro
Najla da Silva Mehanna

SOBRE OS AUTORES 337

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne reflexões, pesquisas e experiências produzidas por professores-pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (GPEG), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão - PR. Os capítulos que compõem a obra partem de diferentes perspectivas e objetos de análise, mas convergem em uma preocupação comum: compreender a Geografia escolar e seu ensino em sua complexidade, considerando os sujeitos, as práticas, os conhecimentos e as condições concretas que constituem o cotidiano da escola.

Ao longo da obra, são discutidos fundamentos teóricos, abordagens metodológicas, conceitos geográficos, experiências desenvolvidas em contextos escolares e possibilidades didático-pedagógicas para o ensino de Geografia. Essas discussões não se restringem, contudo, ao que acontece no interior da sala de aula. A formação inicial e continuada de professores, o trabalho docente, o currículo, as políticas educacionais e as transformações que vêm incidindo sobre a educação pública também comparecem como dimensões necessárias à compreensão da Geografia que se ensina e se produz na escola.

Essa amplitude expressa, em alguma medida, o próprio percurso do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia. O GPEG reúne professores-pesquisadores que atuam em diferentes estados brasileiros e que, a partir de suas inserções na Educação Básica e no Ensino Superior, têm se dedicado à pesquisa e ao debate sobre a Geografia escolar, a formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de compreender o ensino de Geografia não como um campo restrito à definição de técnicas ou procedimentos metodológicos, mas como uma prática social e pedagógica atravessada por concepções de conhecimento, de educação, de escola e de sociedade.

Nessa perspectiva, refletir sobre as práticas de ensino implica reconhecer que nenhuma escolha didático-metodológica é neutra. A leitura e a interpretação de paisagens, a análise e a produção de mapas, o uso de geotecnologias, os trabalhos de campo, os debates, as narrativas e os projetos investigativos adquirem sentido pedagógico quando articulados aos conhecimentos geográficos e às questões que emergem da realidade vivida pelos estudantes. Mais do que diversificar estratégias, interessa

compreender o que se ensina, por que se ensina e quais possibilidades de leitura do espaço geográfico são construídas por meio dessas escolhas.

É nessa articulação entre conhecimento geográfico, realidade social e ação pedagógica que as práticas deixam de ser compreendidas como simples procedimentos técnicos. Ensinar Geografia pressupõe criar condições para que os estudantes possam avançar para além da descrição dos fenômenos e estabelecer relações, reconhecer processos, identificar contradições e compreender as diferentes escalas nas quais a realidade socioespacial é produzida. A Geografia escolar assume, assim, uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos: possibilitar instrumentos teóricos e conceituais para interpretar o espaço e compreender criticamente o mundo em que vivemos.

Essa discussão se torna ainda mais necessária diante das condições contemporâneas da educação pública brasileira. A precarização do trabalho docente, a intensificação das políticas de padronização curricular, a redução da autonomia dos professores e a presença de perspectivas que simplificam a complexidade dos processos educativos repercutem diretamente sobre o cotidiano das escolas e sobre o ensino das diferentes áreas do conhecimento. Pensar a Geografia escolar exige, portanto, considerar também as condições políticas, curriculares e institucionais nas quais o trabalho pedagógico se realiza.

Os capítulos reunidos nesta obra expressam diferentes maneiras de enfrentar essas questões. Ao colocarem em diálogo fundamentos teóricos, conceitos geográficos, experiências escolares, práticas didáticas, currículo, trabalho e formação docente, revelam uma Geografia escolar que não está pronta ou acabada. Ao contrário, ela é permanentemente construída e reconstruída nas relações entre professores, estudantes, conhecimentos, políticas educacionais e realidades socioespaciais.

É nesse sentido que compreendemos a reflexão sobre o ensino de Geografia como parte da defesa da escola pública e da autonomia intelectual e pedagógica dos professores. Não se trata de atribuir à Geografia, isoladamente, a tarefa de transformar a realidade, mas de reconhecer sua contribuição para que os estudantes disponham de conhecimentos que lhes permitam compreender as relações sociedade-natureza, as desigualdades socioespaciais, os territórios que constituem e nos quais vivem e as múltiplas determinações que participam da produção do espaço geográfico.

Esperamos, assim, que este livro possa contribuir com professores, pesquisadores e estudantes interessados em pensar a Geografia escolar,

interrogando suas práticas, seus fundamentos e as condições nas quais seu ensino se realiza. Mais do que oferecer respostas acabadas, os textos aqui reunidos procuram alimentar questões e possibilidades para um campo que se constitui no movimento entre a pesquisa, a formação e a escola.

Mantemos, por fim, a convicção de que a educação pública e o trabalho docente precisam ser reconhecidos como investimentos indispensáveis à construção de uma sociedade democrática e socialmente justa. É com essa compreensão que seguimos pesquisando, ensinando e formando professores, reafirmando a importância de uma Geografia escolar comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o espaço geográfico e de nele atuar de forma consciente.

Anderson de Sousa
Daniele Crislei Czuy Manosso
Eliane Terezinha Thiago Popp
Jalme Santana de Figueiredo Junior
Najla da Silva Mehanna
(Organizadores)

Capítulo 1

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DEMOCRÁTICO: EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES EM VÁRZEA GRANDE-MT

Jalme Santana de Figueiredo Junior

1 Introdução

1.1 A escola no lugar: formação histórica e contexto urbano

Em 2024, exerci função de Diretor Escolar na Escola Estadual José Leite de Moraes, localizada no Bairro Cristo Rei, em Várzea Grande-MT. O município situa-se no vale do Rio Cuiabá, integra a região metropolitana da capital e possui uma população estimada em 314 mil habitantes. A escola foi fundada em 28 de fevereiro de 1977, por meio do Decreto Estadual nº 898/77, publicado no Diário Oficial em 3 de Março de 1983.

Posteriormente, foi autorizada a funcionar pelo Parecer nº 01/83 do Conselho Relator das Câmaras Reunidas do Ensino de 1º e 2º Graus e pela Resolução nº 01/03/83, publicada em 22 de março de 1983. Ainda em 1983, foi elevada ao nível de 2º grau por meio do Decreto nº 212/83 de setembro de 1983, acompanhando o processo de expansão do ensino médio no estado de Mato Grosso.

Desde sua origem, a escola se constitui como um marco educacional no bairro Cristo Rei, região que, nas décadas de 1970 e 1980, passava por um processo acelerado de urbanização e adensamento populacional. A criação da unidade escolar respondeu diretamente a esse movimento urbano, funcionando como um dos principais equipamentos públicos de integração comunitária, formação escolar e circulação de saberes no território várzea-grandense.

Iniciou suas atividades com seis salas de aula e, em poucos anos, apresentou crescimento significativo: em 1981 já eram dez salas em funcionamento e, em 1986, devido à alta demanda, o número chegou a dezoito salas, destacando-se os esforços do Diretor prof. Danilo e os demais membros de sua gestão, que atuaram diretamente na ampliação do atendimento nesse período. Nos anos 1980, a escola também se destacou pela oferta do curso de Magistério, voltado à formação de professores, em um contexto de expansão da rede estadual e de carência de profissionais habilitados para atuar no ensino fundamental.

Esses marcos históricos reforçam o papel da escola no processo de urbanização e desenvolvimento do bairro, uma vez que sua própria constituição resulta de esforços coletivos e das relações sociais estabelecidas no lugar. Nesse sentido, a escola não apenas acompanha as transformações do espaço urbano, mas também participa de sua produção, constituindo-se como parte das relações que historicamente produzem o território.

1.2 Gestão escolar e marcos da democratização

No âmbito administrativo, a gestão escolar acompanhou as mudanças estruturais do sistema educacional mato-grossense. O primeiro Diretor, Prof. Arismar, foi nomeado e permaneceu por nove anos no cargo, em um contexto histórico no qual o provimento da função diretiva ainda estava vinculado a mecanismos centralizados de indicação, característicos do período anterior à redemocratização. Tal condição institucional, contudo, não se confunde com a atuação individual dos gestores à época, muitos dos quais desempenharam papel fundamental na consolidação e expansão das unidades escolares.

A partir da Constituição Federal de 1988, pautada em princípio democráticos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9.394/1996) e, em Mato Grosso, da Lei nº 7.040/1998, foram instituídos os marcos da gestão democrática nas escolas estaduais, com a inserção do voto direto para escolha da direção, a constituição dos conselhos escolares e conselhos fiscais responsáveis pela deliberação e prestação de contas dos recursos públicos executados no âmbito escolar.

Em 2024, ocorreu uma ressignificação da Lei nº 7.040/1998, sobretudo por meio da Lei Ordinária nº 12.412, de janeiro de 2024, que regulamentou e reorganizou a estrutura administrativa e participativa da gestão escolar. Entre as mudanças mais significativas destaca-se o Art. 14,

que estabelece a gestão democrática das unidades escolares por meio de órgãos colegiados – Assembleia Geral Escolar, Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), Conselho Fiscal, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil e Fórum dos CDCEs – e da Direção da unidade escolar (Mato Grosso, 2024).

Esse dispositivo evidencia que a Direção escolar é compreendida como um mecanismo de participação, responsável por efetivar a gestão democrática. Não se trata, portanto, apenas de uma função burocrática, mas de uma representação que reúne dimensões administrativas e políticas, atuando diretamente na mediação entre políticas educacionais, organização institucional e prática pedagógica (Paro, 2010).

Partindo dessa compreensão, este capítulo adota como hipótese que a gestão escolar constitui uma mediação capaz de produzir determinadas territorialidades educativas. Isso significa compreender que as decisões relacionadas à organização dos tempos escolares, dos espaços, da participação coletiva, da aplicação dos recursos públicos e do planejamento pedagógico não permanecem restritas ao campo administrativo, mas interferem diretamente na forma como a escola é apropriada por seus sujeitos e nas experiências educativas que nela se desenvolvem. Com efeito, a gestão democrática deixa de ser compreendida apenas como princípio jurídico-administrativo e passa a ser analisada como prática concreta de produção do espaço escolar.

Essa perspectiva pode aproximar a discussão sobre gestão escolar do próprio Ensino de Geografia, uma vez que a prática docente não ocorre de maneira isolada das condições concretas que organizam o espaço escolar. tempos, espaços, currículos, projetos, recursos e instâncias de participação também condicionam as experiências educativas e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Desse modo, compreender a escola enquanto produção espacial e territorial amplia o campo de reflexão do professor de Geografia para além da sala de aula, incorporando as próprias condições políticas e institucionais nas quais o ensino se realiza. Refletir sobre as condições concretas para efetividade do ensino de Geografia é uma dimensão fundamental do fazer docente.

1.3 Infraestrutura, organização escolar e produção do território

No que se refere à infraestrutura, a escola passou por duas reformas estruturais de grande porte: a primeira em 2002, sob direção do Prof. Odenil Seba, e a segunda em 2010, na gestão da Profª Giuliana, ampliando e modernizando seus espaços físicos em consonância com as políticas de expansão da rede estadual e com o crescimento da população estudantil da região metropolitana.

Classificada como unidade de grande porte, em 2024 a escola contava com cozinha, quadra coberta, sala de robótica, 22 salas de aula, sala de música, arquivo, secretaria com espaço de atendimento ao público, sala de psicossocial, salas de coordenação e professores, pátio de convivência, horta, jardim, estacionamento, banheiros para servidores e estudantes, além de espaços adaptados para garantir maior acessibilidade.

Nas últimas duas décadas, a escola manteve uma média de matrículas entre 1.300 e 1.800 estudantes. Em 2024, contava com 1.450 estudantes matriculados, distribuídos entre o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, com funcionamento nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Esse volume de matrículas reforça o papel histórico da escola como instituição de referência para o bairro Cristo Rei e seus arredores, contribuindo não apenas para acesso aos conhecimentos sistematizados no modelo da escolarização formal, mas também para a estruturação social e territorial da comunidade local. Nesse sentido, a unidade escolar expressa uma ação concreta do poder público no âmbito do lugar, materializando o papel do Estado na produção socioespacial (Santos, 2012).

A infraestrutura escolar, não se reduz apenas ao conjunto de edificações e equipamentos disponíveis, ela integra as condições materiais pelas quais se realizam as práticas educativas, as relações entre os sujeitos e até mesmo o ensino de Geografia. Salas de aula, quadra, biblioteca, espaços de convivência, laboratórios e demais ambientes escolares adquirem diferentes usos e significados conforme suas apropriações por estudantes e professores.

1.4 A gestão como mediação pedagógica e política

A caracterização histórica e socioespacial da Escola Estadual José Leite de Moraes não possui finalidade meramente descritiva. Ela constitui

condição necessária para compreender como diferentes políticas públicas, formas de gestão e práticas pedagógicas produziram, ao longo do tempo, distintas configurações do espaço escolar. Sob essa perspectiva, a gestão não é entendida apenas como atividade administrativa, mas como mediação entre as condições institucionais da escola e a realização das práticas educativas que lhe conferem significado social. Paro (2010), indica que não apenas a direção, a secretaria e os serviços de apoio constituem atividades administrativas, mas também a própria atividade pedagógica, uma vez que a busca pelos fins educacionais se realiza de modo ainda mais intenso nas atividades-fim, diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo serão apresentados os projetos realizados na unidade escolar em 2024, recorte escolhido, pois compreende o período de meu exercício na função de diretor escolar da unidade. Muitas dessas ações resultaram do esforço individual e coletivo dos profissionais atuantes na escola, evidenciando que a gestão escolar não se restringe apenas às atividades-meio (viés administrativo).

Sob tal perspectiva, cabe destacar a atuação da equipe gestora, especialmente dos professores Me. Anderson Marcos Piffer, Me. Maria Izabel Borba Dranka, Esp. Elisandra Simone Sobreiro e Esp. Leonardo Moreira, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico na função de coordenação, bem como das secretárias Lívia Rondon e, posteriormente, Noemi Silva da Costa, pelo trabalho administrativo da secretaria escolar.

Destaca-se ainda a atuação da Equipe Psicossocial em 2024 que, em colaboração com a Coordenação, Direção e Secretaria, atuaram no atendimento das situações de evasão, indisciplina e atos infracionais, acionando a rede de proteção quando necessário, além de organizar palestras, participar dos Conselhos de Classe e acompanhar estudantes com demandas de acessibilidade e inclusão.

Nesse processo, também se consolidaram parcerias com a prefeitura municipal e entidades privadas atuantes em Várzea Grande-MT – aqui para exemplificação a Clínica Vida Diagnóstico e Supermercados da rede Fort Atacadista e Comper. Parcerias estas, que intensificaram a projeção das ações escolares, envolvendo toda a comunidade, representando um marco de qualidade para todo município.

Essas diferentes atuações permitem compreender a gestão como um trabalho coletivo de articulação entre sujeitos, recursos e demandas que atravessam o cotidiano escolar. Direção, coordenação, secretaria, equipe

psicossocial, professores e comunidade desempenham funções distintas, mas suas ações convergem na construção das condições necessárias para a realização do trabalho pedagógico.

É nesse movimento que a dimensão administrativa assume caráter político e educativo, constituindo-se como mediação entre condições concretas da escola e os objetivos formativos que orientam sua atuação (Paro, 2010).

2 Foco na valorização das boas práticas

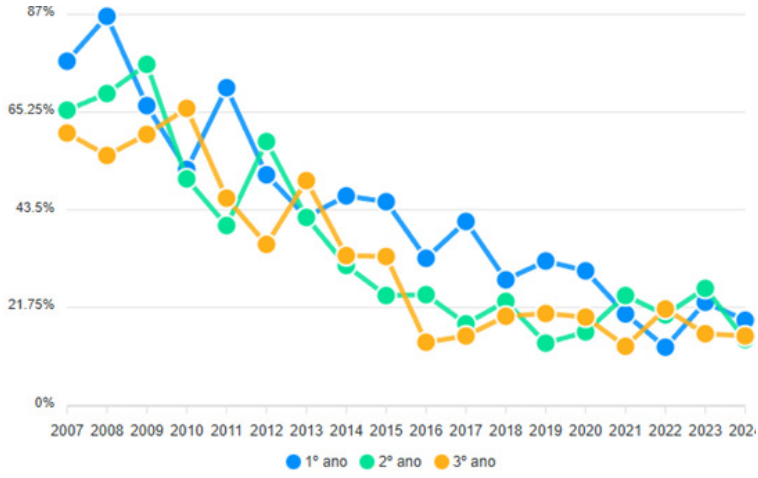
Precisamos produzir uma escola que valorize as boas práticas, e não uma escola concentrada na punição das más condutas. Era com essa frase, que muitas vezes se iniciavam as reuniões administrativas e pedagógicas ocorridas na Escola José Leite de Moraes. Em 2024, a unidade escolar contava com um total de 147 servidores, sendo 26 profissionais de apoio (nutrição escolar, limpeza, técnicos, cuidadores) e 121 docentes (professores de área, professores pedagogos, professores e apoio especializado).

Em termos de organização pedagógica e administrativa, a escola dispunha da Direção, Secretaria, Coordenação Pedagógica e Equipe Psicossocial (composta por um psicólogo, um assistente social e um psicopedagogo). As atribuições, funções e limites de atuação da Direção, Secretaria e Coordenação, eram regulamentadas pela Lei Complementar 2006/2004, que criou a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (Mato Grosso, 2004).

Para além desse aspecto burocrático da legislação, o alinhamento e comunicação entre os profissionais responsáveis pela gestão escolar foi fundamental e estratégico na implementação das políticas educacionais afetas a garantia do direito à educação. Compreende-se aqui também, a preservação dos equipamentos fixos, móveis, preservação e conservação da infraestrutura, manutenção e conservação da limpeza do pátio e jardim.

No ano de 2023, a escola atingiu um indicador de qualidade do Ideb no total de 6,1 para os Anos Iniciais, 5,5 para os Anos finais e 4,4 para o Ensino Médio. Considerando que a avaliação do SAEB ocorre de dois em dois anos, em 2024 não houve atualização de índice, no entanto foi possível notar grande redução de abandono escolar, aumento do índice de aprovação e ampliação da correção distorção idade série, conforme gráficos a seguir:

Gráfico 01 - Distorção idade série EE José Leite de Moraes, 2024



Fonte: Indicador de Distorção idade-série – INEP, 2024. Disponível em Qedu.org.br – acesso em 10 de novembro de 2025.

Nesse contexto, há de se destacar que para além dos trabalhos docentes em sala de aula, a unidade escolar se caracterizava por sua grande dinâmica de realização de projetos. Essas atividades envolviam estudantes, professores e comunidade escolar. No ano de 2024, foram realizados sete projetos de extensão, sendo eles: Coral Vésper; Robótica, Tecnologia e Inovação; Círculo de Cultura; Formação de Lideranças; Escola de iniciação esportiva; Astronomia Astrofísica e Astronáutica; Educação Ambiental.

Os projetos ocorriam sob uma perspectiva de escola que valorizava as boas práticas, entendidas aqui como engajamento do estudante em mudanças sociais qualitativas, respeito e valorização da diversidade, desenvolvimento pedagógico na apropriação dos conteúdos escolares e participação nas ações realizadas no âmbito da unidade.

Sob essa perspectiva, considera-se boas práticas não apenas ações pontuais de êxito pedagógico, mas processos formativos capazes de ampliar a participação dos sujeitos, fortalecer vínculos comunitários e produzir experiências concretas de pertencimento, autonomia e formação cidadã no espaço educativo (Freire, 2014).

Tais princípios resultam de profundos diálogos e reflexões construídos coletivamente pelos profissionais da educação que labutam diariamente por uma escola democrática e cidadã. Nesse contexto, a gestão administrativa da unidade escolar orientava-se por uma racionalidade

no uso dos recursos disponíveis, objetivando a realização de propostas educativas socialmente significativas (Paro, 2010).

O alinhamento das propostas era realizado em reuniões pedagógicas periódicas, nas quais os professores apresentavam os resultados das avaliações desenvolvidas em sala de aula e dialogam sobre a articulação entre os projetos realizados na escola e os conteúdos curriculares, como pode ser observado na imagem 01, que retrata um desses momentos de planejamento coletivo::

Imagem 01: Reunião pedagógica



Fonte: acervo fotográfico do autor. Ano: 2024.

Dentre os desafios registrados nas reuniões, identificou-se a resistência inicial de alguns profissionais, que compreendiam as atividades extraclasse como potenciais mecanismos de afastamento dos estudantes das atividades regulares de sala de aula. Para enfrentar essa preocupação, a coordenação pedagógica organizava os horários e orientava a realização das ações em momentos que não gerassem sobreposição com a carga-horária regular, sendo o contraturno uma alternativa que produziu amplo consenso entre os pares.

Outro grande desafio estava na organização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, de modo que estes dialogassem com as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos. Alinhar os objetivos dessas propostas às competências e habilidades dispostas na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Estaduais gerava uma importante oportunidade para que o professor integrasse, no cotidiano pedagógico, os conhecimentos mobilizados nos projetos aos objetos de conhecimento desenvolvidos em sala de aula.

Nesse ponto, integravam-se, em nível curricular, o planejamento docente e as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos. Os estudantes que participavam das ações em contraturno, bem como aqueles que não conseguiam dispor desse tempo, em sala de aula podiam compartilhar experiências e apropriar-se dos conteúdos de forma articulada, uma vez que as práticas locais desenvolvidas nos projetos estavam vinculadas aos referenciais mais amplos previstos nos documentos curriculares.

Os projetos relacionados à educação ambiental, aos clubes de leitura e à robótica constituíram exemplos exitosos dessa articulação entre currículo e prática pedagógica. Neles, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula eram constantemente retomados em experiências concretas realizadas no desenvolvimento das atividades dos projetos, permitindo integrar estudantes com diferentes níveis de participação e, ao mesmo tempo, assegurar o cumprimento da carga-horária e dos objetivos formativos previstos nos documentos legais. Mais adiante, esse processo será retomado com maior profundidade.

Na tentativa de ampliar a participação docente, vale destacar que o regime de trabalho dos profissionais da educação em Mato Grosso fazia previsão, em 2024, a realização da hora-atividade remunerada presencialmente na unidade escolar. Era nesse momento que os docentes realizavam seus planejamentos, correção de avaliações, atualizações sistêmicas e demais ações previstas na Lei Complementar nº 206/2004.

Na perspectiva da gestão democrática, havia a possibilidade de, em diálogo com a coordenação pedagógica, planejar coletivamente o desenvolvimento da hora-atividade. Desse modo, a gestão escolar em 2024 construiu consensos que permitiram aos professores destinar parte de sua carga-horária para atividades relacionadas aos projetos. Mais do que uma decisão administrativa, tal reorganização do tempo docente constituiu uma relevante mediação institucional, aproximando planejamento curricular de práticas extensionistas e participação comunitária.

Os resultados dos trabalhos, bem como a socialização das ações desenvolvidas, eram compartilhados com a comunidade escolar em reuniões de Assembleia Geral, momento em que se dialogava com os diferentes segmentos sobre os limites, desafios e potencialidades das ações em curso. Nessas oportunidades, tornava-se evidente que as propostas desenvolvidas no âmbito dos projetos dialogavam com os mesmos objetivos formativos trabalhados em sala de aula.

Na imagem 02, demonstra-se um desses momentos de diálogo ampliado com a comunidade escolar. Para além dessas reuniões presenciais, os resultados dos projetos também eram divulgados em mídias locais e nos canais institucionais da escola, fortalecendo os processos de comunicação, transparência e prestação de contas perante a comunidade.

Imagem 02: Assembleia Geral com a Comunidade Escolar



Fonte: Acervo fotográfico do autor. Ano 2024.

Paulo Freire (2014) destaca que ensinar exige querer bem aos educandos. Nesse contexto, pensar uma escola que valorize e incentive os projetos desenvolvidos no âmbito escolar torna-se uma ação concreta de qualificação do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando tais práticas são construídas de forma coletiva e orientadas por objetivos socialmente compartilhados, pois:

> Quando os interesses dos que executam os trabalhos coincidem com os objetivos a serem alcançados, a coordenação pode se revestir de um caráter mais técnico, pois se atém muito mais ao estudo e à implementação de formas alternativas para alcançar objetivos que interessam a todos (Paro, 2010, p. 768).

As imagens 01 e 02 demonstram dois momentos distintos, mas profundamente conectados. A primeira retrata o processo de reunião, planejamento e alinhamento entre professores, representando a pluralidade de ações, conhecimentos e práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar. A segunda evidencia a participação da comunidade, momento em que os resultados das ações desenvolvidas são socializados, fortalecendo o acompanhamento coletivo e o compromisso compartilhado com os projetos realizados na unidade escolar.

No tópico seguinte, serão apresentados os projetos desenvolvidos na unidade escolar, destacando-se as áreas do conhecimento envolvidas,

seus objetivos formativos, formas de organização e alguns dos resultados alcançados. Ainda que o formato deste trabalho não permita o aprofundamento integral de cada experiência, os exemplos apresentados possibilitam vislumbrar o potencial de uma escola viva, territorialmente engajada e comprometida com uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

3 Uma escola viva: dinâmica dos projetos e o ambiente escolar

O sucesso escolar também está ligado à boa gestão dos recursos disponíveis, em um contexto complexo de tensionamento do capital e atores sociais proeminentes, como lideranças locais e grupos econômicos de grande e médio porte. No entanto, essa gestão de recurso não se relaciona a um conjunto de ações e técnicas individuais, mas de um consenso construído a base do diálogo e incentivo da participação de todos os profissionais da educação atuantes no espaço escolar.

É interessante pensar a gestão dos recursos escolares a partir de duas perspectivas, uma objetiva e outra subjetiva, conforme apontou Vitor Henrique Paro (2010). Em termos objetivos, estão as condições materiais e técnicas às quais estão disponíveis para a realização da atividade fim da escola (o processo de ensino e aprendizagem). Já os subjetivos, estão relacionados à capacidade dos sujeitos atuantes na unidade escolar em utilizar os recursos objetivos considerando seus anseios e subjetividades (Paro, 2010).

A gestão escolar não pode ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos administrativos destinados ao funcionamento cotidiano da instituição. Sua função consiste em mediar as condições necessárias para a realização da atividade fim da escola, ou seja, o ensino e aprendizagem (Paro, 2010). Na experiência aqui analisada, essa mediação materializou-se na organização dos tempos escolares, dos espaços educativos, da distribuição de recursos, do planejamento coletivo e das instâncias de participação democrática.

É fundamental entender o espaço escolar também como um território em disputa, se convergem nele as intenções de vários atores sociais, sejam eles lideranças políticas locais ou a ação de grandes e médios capitais que buscam cooptar os recursos destinados às escolas. "A escola como *locus* de poder não se resume ao conteúdo que transmite aos alunos" (Vesentini, p. 162). Destarte, a escola acaba se materializando como um

dispositivo de exercício do poder, portanto constituindo um território sobre a base espacial (Raffestin, 1993).

Com efeito, a organização territorial da escola não pode perder seu foco principal, qual seja: o processo educativo significativo (Paro, 2010). Nesse sentido, toda ação educativa pautada em viés crítico que promova uma reflexão do estudante sobre o contexto em que se insere se torna um ato de resistência, contra as ações autoritárias e hierárquicas que muitas vezes marcam as estruturas de exercício do poder a nível das redes estaduais. Ainda nesse prisma, ao explicitar a relação entre o poder e a formação do território, Raffestin (1993) dispõe que "qualquer organização é caracterizada por seres e coisas, seja porque os possui, os controla ou os domina" (Raffestin, 1993, p. 59).

De certo modo, a escola pública mesmo sendo um dispositivo territorial do governo atuando no lugar, guarda potencial de ação transformadora, uma vez que também é composta por atores sociais que exercem funções representativas no campo do ensino e aprendizagem. Na Escola Estadual José Leite de Moraes as iniciativas que envolveram estudantes, comunidade e profissionais da educação no ano de 2024, marcaram a formação de uma escola territorialmente democrática e empenhada por uma educação de qualidade.

De modo especial, os projetos de Robótica; Coral, violão e violino; Astronomia, Astrofísica e Astronáutica; Escola de Iniciação Esportiva; Formação de Lideranças; Círculo de Cultura; Educação ambiental: adote um espaço e a horta escolar, são experiências exemplares de que é possível sim transformar o espaço, e produzir territórios inclusivos, democráticos e voltados para a formação cidadã.

O Coral Vésper, por exemplo, orientado pelo Professor de História Odenil Seba, foi prova material do compromisso histórico e qualitativo com a educação. Atendendo quantitativo em torno de 100 meninas, o Coral compreendia atividades de formação em violino, violão, sax e canto. Se apresentava em vários eventos, possuindo grande relevância estadual, na imagem 03 e 04 é demonstrado apresentações do coral, em diversos momentos. Não era uma atividade recreativa, mas sim um momento de fomentar talentos e possibilitar ampliação de horizontes para os estudantes que se encontravam na música, canto e nas artes.

Em sua maioria, os estudantes participantes das atividades do Coral, eram do Ensino Fundamental séries iniciais e finais. O coral mobilizou saberes associados aos componentes curriculares artes, linguagem e

educação física, uma vez que os estudantes aprendiam princípios básicos para canto, manuseio de instrumentos e história da música.

Imagem 03: Apresentação Coral Vésper



Fonte: acervo fotográfico do autor. Ano: 2024.

Mais do que uma atividade artística, o Coral Vésper fortalecia o sentimento de pertencimento dos estudantes à escola, ampliando sua participação em eventos públicos e promovendo experiências coletivas de aprendizagem que extrapolaram os limites da sala de aula. Cultura, educação e convivência articulavam-se como elementos constitutivos de um território educativo democrático.

Imagem 04: Compilado apresentações Coral Vésper



Fonte: acervo fotográfico do autor. Ano: 2024

Ainda nessa perspectiva, reserva-se um destaque para o projeto de robótica, com a equipe ZéTec, que participou de várias competições em 2024 recebendo prêmios de técnico destaque e boas avaliações nas competições da *First Lego League*[1], evidenciando um grande movimento de ensino e aprendizagem significativo para os estudantes participantes. Participavam, em sua maioria, estudantes do Ensino Fundamental II, que é o público-alvo da competição. Nas imagens 05 e 06, é possível vislumbrar um pouco do trabalho desenvolvido.

O projeto mobilizou saberes vinculados aos componentes curriculares matemática, geografia e ciências, considerando que o tema da competição foi oceanos. Por vezes os estudantes destacaram que no grupo de robótica, reviam conteúdos trabalhados em sala de aula, e que conseguiram melhorar seus desempenhos na resolução de problemas matemáticos.

O principal objetivo do projeto de robótica era incentivar a cultura da inovação e valorização do conhecimento científico. Trazer as práticas competitivas da First Lego League foi estratégico para se fortalecer uma cultura de inovação dentre os estudantes, que se engajaram em várias ações coletivas de grande impacto, como a caminhada retratada na imagem 06.

Imagem 05: Equipe Zétec pós competição Nacional



Fonte: Acervo fotográfico do autor. Ano: 2024.

1 É uma competição internacional de robótica, onde jovens de 9 a 15 anos constroem e programam robôs de LEGO, para resolver desafios relacionados a um tema atual. Em 2024, o tema foi oceano, de modo que os estudantes da Zétec elaboraram pesquisas sobre o tema, produzindo um projeto de inovação que foi apresentado na competição em nível nacional, ficando entre as 100 melhores escolas do Brasil naquele ano.

O projeto de robótica promovia a ampliação dos horizontes formativos dos estudantes ao aproximar ciência, tecnologia e resolução colaborativa de problemas. Desse modo, a inovação tecnológica deixava de ser apenas conteúdo curricular para transformar-se em experiência concreta de aprendizagem, investigação científica e participação coletiva.

Imagem 06: Equipe Zétec participando da 1ª Caminhada para conscientização e combate ao Suicídio – Referente ao Setembro Amarelo, em 2024.



Fonte: Acervo fotográfico do autor. Ano: 2024.

Com mesmo ânimo em torno dos projetos do Coral e da Robótica, que além de mobilizarem conhecimentos dos componentes curriculares, trabalhavam-se aspectos voltados a boa convivência, como respeito empatia e habilidades socioemocionais, se encontravam os professores e estudantes relacionados aos grupos de Astronomia, Astrofísica e Astronáutica.

Esse grupo era focado na Olimpíada Brasileira de Astronomia e nas competições de lançamento de foguetes. O Professor Dr. João Coelho, a Professora Luceni e a Professora Nilma, foram grandes entusiastas dessas atividades, engajando estudantes do Ensino Fundamental I e do Ensino Médio, como pode ser verificado nas imagens 07 e 08. Além desse foco, ela também buscava incentivar a cultura e gosto pelo conhecimento científico, sobretudo os temas relacionados à física, química e geografia.

Imagem 07: Vice-campeã do campeonato regional de lançamento de foguetes



Fonte: acervo fotográfico do autor. Ano: 2024.

Os projetos do Coral, Astronomia e Robótica, atendiam estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, promovendo um processo de socialização entre as turmas da unidade escolar. Vale destacar que estudantes alvo das políticas de inclusão, também participavam e por reiteradas vezes possuíam tarefas centrais no desenvolvimento das atividades afetas aos projetos. No grupo de Astronomia, Astrofísica e Astronáutica, por exemplo, encontravam-se vários estudantes com espectro autista, que se divertiam e aprendiam princípios básicos de ciências, física, matemática, entre outros saberes mobilizados pelas atividades do grupo.

A ampla participação de estudantes público-alvo da educação especial evidencia que a produção de um território participativo pressupõe condições concretas de inclusão, nas quais diferentes sujeitos possam participar ativamente da construção do conhecimento científico.

Na imagem 08 destaca-se os estudantes que foram premiados com o certificado da olimpíada no ano de 2024, período que também participaram de competições regionais e estaduais de lançamento de foguetes, obtendo boas colocações, no caso da estudante retratada na imagem 07 com a medalha pendurada em seu pescoço, conquistou o segundo lugar na disputa estadual.

Imagem 08: Estudantes classificados: 2ª fase das Olimpíadas de Astronomia, em 2024.



Fonte: acervo fotográfico do autor. Ano: 2024

Em se tratando das demais atividades, que também possuíam relações profundas com os conteúdos trabalhados em sala de aula, cabe destaque aos projetos de educação ambiental. Estes, envolviam toda a unidade escolar, importante liderança dos professores Profº Maurício e Profª Andréia, que conseguiam engajar estudantes e colegas no processo de fomento a práticas sustentáveis que promoviam mudanças significativas no contexto municipal. Os componentes curriculares voltados a ciências da natureza, humanas, linguagens e matemática eram rotineiramente mobilizados para realização das propostas do projeto.

O projeto adote um espaço, que foi criado em 2024, é uma grande demonstração dos impactos positivos das ações desenvolvidas na escola. Transformado em uma Lei Municipal, o projeto possibilitou uma relação entre escola e comunidade, na medida que a Secretaria de Meio Ambiente Municipal, dava suporte (junto a iniciativas privadas), para práticas de manejo sustentável em áreas de preservação ambiental que pertencem ao poder público municipal. Nas imagens 09 e 10, é possível conhecer um pouco das ações realizadas pelas propostas.

Os conteúdos trabalhados no âmbito do projeto consideravam uma perspectiva de educação ambiental crítica, pois pensavam ações de redução dos impactos ambientais que não se restringiam apenas ao espaço escolar, mas atuavam diretamente na comunidade. Engajando poderes

públicos e privados no processo de fiscalização e preservação ambiental, sobretudo na recuperação de áreas de proteção ambiental no espaço urbano do município, como retratado na imagem 10.

Imagem 09: Estudantes participantes dos projetos ambientais – Adote um Espaço



Fonte: Acervo fotográfico do autor. 2024.

Na imagem 09, é retratado um pouco das atividades realizadas no âmbito do projeto, voltado para sensibilização do descarte correto do lixo, importância de se manter áreas de preservação no município. Atividades estas que se relacionavam com a área do residencial Santa Bárbara, onde o espaço era de responsabilidade da Escola José Leite de Moraes, na imagem 10 há uma fotografia da reunião ampliada, para dialogar sobre as intervenções que seriam realizadas no espaço. Participaram moradores do residencial, professores, estudantes e servidores da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Várzea Grande-MT.

O projeto adote um espaço conseguiu materializar a transformação espacial que é possível realizar a partir de uma escola engajada e empenhada no processo educativo qualitativo, produzindo um território educativo que extrapolou os limites físicos da escola e alcançando diretamente a comunidade.

Essa experiência reforça a leitura na qual os sistemas territoriais, decorrem da apropriação dos espaços "Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator territorializa o espaço" (Raffestin, 1993, p. 153). mesmo o autor não tratando especificamente de unidades escolares ou profissionais da educação, é possível entender a ação da Escola Estadual José Leite de Moraes como produtora de territórios inclusivos, participativos e democráticos conforme descrição dos projetos descritos até o momento.

Imagem 10: Projeto adote um espaço: reunião ampliada



Fonte: Acervo fotográfico do Autor. Ano: 2024.

Juntamente ao desenvolvimento dessas ações, havia a escola de iniciação esportiva, liderada pelo Profº Marconi, que junto a Coordenadora Profª Maria Izabel e estudantes de várias turmas, se mobilizaram para participação nos jogos municipais estudantis se preparando para competições em diversas modalidades, como futsal e voleibol, judô, dentre outros.

A participação ampla demonstrou o engajamento dos estudantes nas práticas esportivas, mobilizando saberes voltados para boa convivência e respeito ao próximo. Essa proposta tinha como objetivo o fomento a iniciação esportivas de futsal e voleibol, criando assim uma rotina de formação e preparação de estudantes que pretendiam seguir caminho como atletas profissionais ou simplesmente gostavam do universo esportivo.

Imagem 11: Estudantes nas práticas esportivas



Fonte: Acervo fotográfico do autor. Ano 2024.

Esse projeto engajou muitos estudantes, tal qual o de Educação Ambiental, pois as aulas eram ministradas aos sábados, não conflitando com a carga-horária de aulas da semana. A escola ficava disponível para acesso também aos sábados. Ao manter a escola aberta também aos sábados, o projeto ampliava não apenas o tempo de permanência dos estudantes, mas também os usos sociais do espaço escolar, fortalecendo vínculos comunitários e ampliando as possibilidades de formação cidadã.

Junto às atividades esportivas dos sábados também aconteciam as reuniões do Círculo de Cultura, fruto de uma parceria entre a unidade escolar e a Universidade Federal de Mato Grosso, em especial o Curso de Filosofia do Centro de Ciências Humanas dessa instituição e o Curso de Filosofia da Universidade Católica, *Campus* de Várzea Grande-MT.

O Círculo de Cultura envolvia professores da escola José Leite, estudantes do Ensino Médio, matutino e noturno e tinha participação da comunidade escolar. As atividades consistiam em leitura de obras clássicas, objetivando uma discussão em formato roda de conversas. O livro escolhido para 2024 foi O Alienista, de Machado de Assis, escolhido por um processo de plebiscito promovido pelo grêmio estudantil. Esse projeto foi criado em 2024, mas teve inspirações de ações semelhantes que ocorreram em anos anteriores, sobretudo pela ação da Profª Me. Nilma, do componente curricular Língua Portuguesa.

Os professores Prof. Dr. Flávio e Prof. Me. Nilma, eram responsáveis pela proposta junto aos Professores Dr. Rodrigo (UFMT) e

Prof. Dr. Marivelton (Universidade Católica). Nas imagens 12 e 13 pode-se observar momentos dessas atividades no âmbito da unidade escolar. Nessas oportunidades eram mobilizados saberes relacionados à Língua Portuguesa, Literatura, História, Geografia e Filosofia.

Imagem 12 Encontro Círculo de Cultura EE José Leite em 2024



Fonte: Acervo fotográfico do autor. Ano 2024.

O Círculo de Cultura ampliou as possibilidades formativas da escola ao construir um espaço permanente de diálogo, leitura e reflexão coletiva. Não era apenas uma atividade complementar, o projeto fortaleceu a articulação entre universidade, educação básica e comunidade escolar, possibilitando que os estudantes relacionarem os conteúdos escolares com problemas presentes em seu cotidiano.

No contexto do projeto, a leitura deixava de ser compreendida apenas como exercício de interpretação textual para constituir-se como prática de formação crítica, participação e construção coletiva de conhecimentos. O desenvolvimento do Círculo de Cultura, viabilizou a implementação de parceria entre a unidade escolar e o Programa de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Mato Grosso.

Imagem 13: Participantes do Círculo de Cultura



Fonte: Acervo fotográfico do autor. Ano 2024.

Tendo em vista que as atividades ocorriam aos sábados pela manhã, era oferecido um café da manhã aos integrantes. Por ser uma atividade escolar com ampla participação de estudantes, era possível destinar parte da alimentação escolar para atender os estudantes que frequentavam a escola nesse momento. Essa destinação do recurso demonstra a importância da gestão financeira realizada pela direção escolar, nesse caso específico os recursos federais e estaduais afetos ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

A proposta demonstrou que a gestão democrática da escola não se limita apenas aos mecanismos formais de participação, mas também na criação de espaços de diálogo permanentes. Ao reunir professores da educação básica, docentes universitários, estudantes de graduação, comunidade escolar e os estudantes da rede básica, o projeto promoveu possibilidades formativas de grande significado.

Outra proposta que acontecia na unidade escolar que tinha grande importância para o engajamento dos estudantes eram os projetos de formação de lideranças. Nessas propostas estavam mobilizados os estudantes líderes de sala e membros do Grêmio estudantil. Eles eram responsáveis pelas publicações da escola bem como no fomento e valorização dos projetos desenvolvidos.

Com forte apoio da Equipe Pedagógica e Psicossocial, os participantes das ações de liderança mobilizaram ações mensais de sensibilização, promoção da inclusão na escola, combate ao bullying e cyberbullying, combate a exploração do trabalho infantil , redução da violência doméstica e contra as mulheres, dentre outros temas que também

eram trabalhados em sala e aula. Nesse ponto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, dispunha de várias cartilhas e informativos sobre esses temas que poderiam ser trabalhados em sala de aula e também perante a comunidade escolar.

Por ser uma proposta que tinha características transversais, os estudantes participantes costumavam tensionar vários saberes trabalhados em sala de aula, seja na organização dos recursos que arrecadavam, a exposição dos trabalhos desenvolvidos, participação nos eventos institucionais e organização das atividades no âmbito escolar. Como a Secretaria de Estado de Educação também emitia muitos orientativos sobre várias campanhas, os estudantes da Escola Estadual José Leite também participavam das atividades a nível estadual, como destacado na imagem 14.

Imagem 14: Integrantes do Grêmio Estudantil participando de atividades junto a Secretaria de Educação de Mato Grosso



Fonte: Acervo fotográfico do autor. Ano: 2024.

O engajamento dos estudantes líderes era fundamental para a mobilização dos estudantes de modo geral. Vale destacar que grande parte desses jovens passavam o dia inteiro na unidade escolar, de modo que lhes era garantido alimentação em todos os períodos. É importante salientar o apoio de toda a equipe gestora para que eles pudessem desenvolver suas atividades, os espaços de biblioteca, laboratório de robótica e os corredores da escola sempre estavam ocupados por estudantes desenvolvendo ações ligadas a um dos projetos, seja na fixação de cartazes, exposição de resultados ou divulgação de propostas.

Cabe destaque que esses estudantes também colaboraram com a fiscalização e indicação de reparos necessários na unidade escolar, como banheiros entupidos, rampa de acesso para estudantes cadeirantes, espaço

de convivência na cantina, ar condicionado que necessitava de manutenção, lâmpadas queimadas, limpeza de bebedouros, entre outros que auxiliava a direção na organização e contratação de prestadores de serviços para atender as demandas escolares.

Na imagem 15 é possível verificar uma das ações realizadas pelos estudantes líderes, vinculado a conscientização sobre o autismo. A unidade escolar também dispunha em 2024 de uma sala de recurso multifuncional, que atendia estudantes que precisavam de ações de inclusão e acessibilidade. Os Professores de Apoio Especializado (PAE) e os profissionais Cuidadores, sempre participavam ativamente das reuniões pedagógicas e na elaboração dos planejamentos docentes junto aos professores para pensar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que frequentavam a sala de recurso multifuncional.

A experiência da Formação de Lideranças permitiu compreender que a gestão democrática da escola não está associada apenas aos mecanismos previstos na legislação. Ao organizar campanhas educativas, mobilizar colegas, dialogar com professores e colaborar na identificação das demandas da unidade, os participantes deixavam de ocupar posições passivas, assumindo responsabilidades concretas na organização do cotidiano escolar.

A liderança estudantil constituía-se como experiência concreta de participação política, corresponsabilidade e formação cidadã, reafirmando a escola como espaço privilegiado para o exercício da democracia.

Para além dessas práticas, a gestão escolar junto a equipe psicossocial, conseguiu em 2024 firmar parcerias importantes com instituições e associações que desenvolviam ações de inclusão, como a Campi - uma instituição privada que dispendia de atendimento clínico com várias especialidades voltado para pessoas com deficiências, necessidades especiais, neuro divergências, dentre outros. Ainda nessa perspectiva, também se firmou parceria com a associação hípica de cuiabá, que ofertava vagas para equoterapia dos estudantes da Escola Estadual José Leite de Moraes, de modo gratuito e com transporte garantido, que buscava na unidade escolar e depois, ao final do dia, trazia de volta para a escola.

Imagem 15: Ações publicitárias desenvolvidas pelo Grêmio e divulgadas junto às redes oficiais da unidade escolar



Fonte: Acervo de imagens do autor. Ano: 2024.

Todos os projetos descritos nesse tópico, de modo aligeirado, foram desenvolvidos com base em muito trabalho e dedicação de todos os sujeitos que estavam presentes na unidade escolar, profissionais temporários, efetivos, estudantes, fornecedores e comunidade escolar. Vale destacar que o vínculo dos projetos com os conteúdos trabalhados em sala de aula era presente, de modo que seus efeitos qualitativos se manifestaram nas avaliações externas, na redução da evasão e na diminuição de conflitos de natureza disciplinar.

Várias dessas práticas ganharam repercussões regionais através dos meios de comunicação. A comunicação institucional da Secretaria de Estado de Educação, jornais locais como o VG Notícias e a TV Centro américa (afiliada da Globo em Mato Grosso), noticiaram ações desenvolvidas pela Escola Estadual José Leite de Moraes, sempre dando destaques positivos para as atividades realizadas.

Para além de um conjunto de iniciativas isoladas, os projetos desenvolvidos demonstraram que a escola pública possui potencial para constituir-se como espaço de produção de conhecimentos, fortalecimento dos vínculos comunitários e formação cidadã. Quando articuladas por uma gestão democrática e por um projeto pedagógico comprometido com a participação, essas experiências produzem novas territorialidades

educativas, reafirmando a escola como instituição estratégica para a construção da democracia e para a transformação da realidade social.

4 Considerações finais

A experiência desenvolvida na Escola Estadual José Leite de Moraes permite compreender que a escola pública ultrapassa sua condição de equipamento estatal designado à oferta da educação formal. Ao longo deste capítulo procurou-se demonstrar que ela se constitui como um território produzido historicamente pelas relações estabelecidas entre professores, estudantes, gestores, famílias, comunidade e pelas políticas públicas implementadas em cada período histórico.

Mais que uma estrutura física ou administrativa, a escola revela-se como espaço de produção de conhecimento, de exercício do poder, de construção da cidadania e de permanente disputa em torno dos sentidos da educação pública. Sob essa perspectiva, os projetos apresentados não devem ser compreendidos como experiências isoladas ou atividades complementares ao currículo escolar.

Coral, Robótica, Astronomia, Educação Ambiental, Formação de Lideranças, Escola de Iniciação Esportiva e Círculo de Cultura expressam uma concepção de gestão comprometida com a ampliação das possibilidades formativas dos estudantes. Em comum, essas experiências demonstram que a articulação entre currículo, cultura, ciência, participações comunitárias e gestão democrática produz novas formas de apropriação do espaço escolar, fortalecendo vínculos coletivos e constituindo territórios educativos comprometidos com uma formação humana crítica e cidadã.

A trajetória da Escola Estadual José Leite de Moraes evidencia que a escola pública permanece como espaço permanente atravessado por disputas entre diferentes projetos de educação. Após o período analisado neste capítulo, a unidade escolar foi convertida ao modelo cívico-militar, no contexto das políticas implementadas pelo Governo do Estado de Mato Grosso. A posterior conversão da unidade ao modelo cívico-militar reforça que a escola pública permanece como espaço de disputas entre diferentes projetos de educação, gestão e formação humana.

Nesse contexto, ocupar espaços de deliberação, formulação e implementação das políticas públicas educacionais se torna uma ação estratégica, sobretudo para aqueles que defendem uma educação crítica e socialmente referenciada. Ensinar Geografia não pode restringir-se ao

trabalho realizado entre as paredes da sala de aula ou à transmissão de conteúdos previamente estabelecidos. Também se ensina Geografia ao participar da construção das condições materiais, políticas e institucionais que garantem aos estudantes o acesso, permanência e oportunidades concretas de compreender e transformar a realidade em que vivem. "Eles precisam se conscientizar sobre os fenômenos da dominação tais como se manifestam em sua cidade, em sua região, não se esquecendo das particularidades da situação geográfica e da evolução histórica total" (Lacoste, 1989, p.73).

Essa compreensão aproxima-se daquilo que Paulo Freire (2014) definiu como compromisso com as causas da educação. Trata-se de reconhecer que o protagonismo dos profissionais da educação também se realiza na defesa da gestão democrática, da valorização da carreira docente, do financiamento adequado da escola pública, da garantia da alimentação escolar, da ampliação das condições de trabalho e da participação efetiva da comunidade na construção das políticas educacionais.

Sendo assim, exercer funções como direção escolar, coordenação pedagógica, gestão pública ou participação em conselhos educacionais não representa afastamento do ensino de Geografia, mas uma de suas possibilidades de atuação, na medida em que amplia as condições concretas para a realização de uma educação comprometida com a justiça social.

A experiência desenvolvida na Escola Estadual José Leite de Moraes permite compreender que a escola pública é sempre uma construção histórica. Seus avanços, limites e transformações refletem as disputas travadas em torno dos diferentes projetos de educação presentes na sociedade. Mais do que apresentar um conjunto de experiências exitosas, este capítulo procurou demonstrar que a gestão democrática, a participação coletiva e o compromisso dos profissionais da educação constituem mediações fundamentais para a produção de territórios educativos comprometidos com a formação crítica, a cidadania e a justiça social.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LACOSTE, Yves. **Liquidar a Geografia… Liquidar a ideia nacional?** *In* Geografia e ensino: textos críticos: ORG. VISENTINI, José William. Tradução de Josette Gian - Campinas-SP: Papirus, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 38, n. 1, , 2012, p. 13-28. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt Acesso em 08 de Janeiro de 2026.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária nº 14.412**, Janeiro de 2024. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso (ALMT), Cuiabá-MT, 2024.

MATO GROSSO. Estado de Mato Grosso. **Lei complementar nº 206, de Dezembro de 2004**: Altera a Lei Complementar nº 50/98, que cria a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração:** reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3,p. 763-778, set./dez. 2010.
Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt
Acesso em nov. 2025.

PARO, Vitor Henrique. Implicação do caráter político da educação para administração da escola pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul/dez, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/TdvrjFR7CfYwx9w3M3Mwqkg/?format=pdf&lang=en. Acesso em 08 de Janeiro de 2026.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. Título original: Pour une géographie du pouvoir. Tradução: Maria Cecília França. Ática: São Paulo, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma nova Geografia**: da crítica da geografia a uma Geografia Crítica. (Coleção Milton Santos; 2) 6. Ed. 2. Reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

VESENTINI, José William. **A questão do livro didático do ensino de Geografia.** *in* Geografia e ensino: textos críticos. Org. José William Vesentini, Campinas SP: Papirus, 1989.

Capítulo 2

O TEMPO DO CULTIVO NO ENSINO: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Camila Bairos Machado

1 Introdução

A aceleração contínua das relações humanas é uma das marcas da sociedade presente, expressada pelo imediatismo informacional e pela lógica produtivista que atravessa as instituições contemporâneas. Partindo disso, a educação passa a enfrentar uma contradição fundamental: formar sujeitos críticos em um contexto que reduz o tempo da experiência, da reflexão e da construção coletiva do conhecimento. Nesse cenário, o trabalho docente mostra-se atravessado por exigências de desempenho, cumprimento de metas, preenchimento de plataformas e adaptação constante a mecanismos de controle que fragmentam o fazer pedagógico. A escola, historicamente concebida como espaço de formação humana, passa a operar sob dinâmicas cada vez mais próximas da racionalidade empresarial, em que o tempo pedagógico é subordinado à lógica da eficiência e da produtividade. Para acontecer a compreensão de tal problemática, é necessário refletir sobre a natureza do tempo que estrutura o trabalho educativo. Diferentemente do tempo acelerado do mercado, o processo de ensino-aprendizagem demanda duração, escuta, elaboração e permanência. Ensinar implica acompanhar ritmos distintos, reconhecer trajetórias desiguais e construir mediações capazes de transformar informações dispersas em conhecimento significativo. Nesse sentido, o trabalho docente precisa aproximar-se da ideia de cultivar: uma prática que pressupõe continuidade, cuidado e desenvolvimento gradual. Tal perspectiva confronta diretamente as políticas educacionais orientadas por resultados imediatos, avaliações padronizadas e modelos de gestão que tendem a esvaziar a dimensão humana da docência.

2 Autonomia docente: liberdade pedagógica ou ilusão administrada?

A autonomia docente constitui uma das temáticas centrais do debate educacional contemporâneo, especialmente diante das políticas neoliberais que reconfiguram o papel do professor em direção à lógica da produtividade, da padronização e do controle. É necessário indicar que a autonomia não deve ser compreendida como atributo individual ou liberdade isolada, mas como construção histórica, relacional e política, vinculada à emancipação humana e à democratização do conhecimento. Afinal, a autonomia é um processo construído na prática coletiva e na reflexão crítica sobre o mundo (Freire, 1996). O professor, enquanto sujeito histórico, participa da transformação social ao lado de seus estudantes e pares.

Partindo da concepção gramsciana de intelectual orgânico, ao vincular à ideia de autonomia docente, se reconhece no professor um sujeito capaz de intervir na realidade por meio da formação da consciência crítica, pois todo ato educativo é também um ato político, e a hegemonia se constrói nas disputas cotidianas pela direção cultural e moral da sociedade (Gramsci, 2024). Nesse sentido, a prática educativa nunca é neutra: ou contribui para a reprodução das desigualdades ou se orienta para a emancipação humana. Assim, a autonomia docente não se resume a escolhas metodológicas individuais, mas implica compromisso ético e político com um projeto coletivo de transformação social (Freire, 1996). Contudo, sob a racionalidade neoliberal, o discurso da autonomia frequentemente é apropriado como mecanismo de responsabilização individual do professor e passa a ser confundida com adaptação flexível, gestão da precariedade e capacidade de responder eficientemente às exigências burocráticas e produtivistas. Desse modo, sua dimensão política é esvaziada, reduzindo-se a competência técnica ou desempenho individual, de modo que a sociedade contemporânea transforma sujeitos em agentes permanentes de autoexploração, comprimindo o tempo da reflexão, do diálogo e da construção crítica do conhecimento (Han, 2017).

Historicamente, o currículo é elaborado por grupos dominantes e orientado à manutenção de seus valores, interesses e projetos de sociedade. As matrizes educacionais, as grades curriculares e as formas de organização escolar tendem, portanto, a reafirmar a lógica vigente, contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais já estabelecidas. Plataformização como

a palavra do dia, além das aclamadas metodologias ativas, a educação personalizada[1] e tantos outros modelos educacionais que servem ao neoliberalismo, que utilizam de boa retórica e muito investimento dos governos, principalmente os que objetivam a privatização da educação, têm transformado a educação em passividade no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a própria noção de autonomia educacional se apresenta como problemática, exigindo um exame crítico sobre seus limites e possibilidades. Diante desse cenário, cabe questionar de que autonomia se fala e a quem ela efetivamente serve. A proposição de uma educação autônoma, quando inserida em uma estrutura social profundamente desigual, revela-se atravessada por contradições. O que se observa, em grande medida, são experiências pontuais, iniciativas fragmentadas e tentativas isoladas de ruptura, que, embora relevantes, não alcançam a totalidade das relações sociais que estruturam o sistema educacional. Para ocorrer uma autonomia de fato, é necessário romper com a lógica do capital, o que exige uma transformação estrutural mais ampla da sociedade. A autonomia docente, portanto, não aparece como solução individualizada, mas como prática política coletiva articulada à construção de outra temporalidade educativa e outro projeto social (Mészáros, 2008).

Ao mesmo tempo, é precisamente nas contradições da escola que se abrem possibilidades de resistência. Quando vinculada a práticas pedagógicas críticas, a docência pode transformar a escola em espaço de enfrentamento e criação contra-hegemônica. A autonomia emerge, então, como prática de liberdade, responsabilidade ética e compromisso com a humanização. As práticas docentes organizadas coletivamente, como grupos de estudo e projetos interdisciplinares, configuram importantes espaços de resistência à lógica hegemônica. Elas fortalecem a autonomia ao promover solidariedade, troca de saberes e reflexão crítica sobre o papel político da escola. Em oposição, a individualização do trabalho pedagógico, intensificada por políticas meritocráticas e pela sobrecarga administrativa, enfraquece a construção de consciência coletiva. Dessa forma, a autonomia docente deve ser entendida como categoria relacional, histórica e permanentemente tensionada entre submissão institucional e emancipação. Ela se constrói na práxis cotidiana, na leitura crítica da realidade e na ação coletiva voltada à transformação social.

Nessa lógica, a educação deixa de ser um processo coletivo de humanização e passa a reforçar a reificação das relações sociais. Ao moldar-

1 Cf: GARCÍA HOZ, Víctor. Educação Personalizada. Valladolid: Miñón, 1970.

se aos imperativos do capital, os indivíduos tornam-se portadores de funções, enquanto as relações humanas são mediadas por critérios de utilidade e valor econômico. A personificação das coisas e a reificação das pessoas tornam-se elementos centrais desse processo mercantil. Nesse sentido, é possível afirmar que, em uma sociedade organizada sob a lógica capitalista, a educação tende a assumir, também, um caráter capitalista, ou seja, de produtividade, como mercadoria. As instituições escolares funcionam como espaços de internalização de valores, naturalizando o lugar dos indivíduos na hierarquia social e legitimando as desigualdades historicamente construídas. Não há, portanto, margem significativa para uma autonomia efetiva enquanto os princípios que orientam essas instituições permanecem inalterados. É por esta razão que a emancipação da educação formal precisa ser compreendida como um processo coletivo, de resistência, uma transformação ativa e substantiva dos fundamentos sociais que sustentam o sistema educacional. Trata-se de um movimento que ultrapassa reformas superficiais e aponta para a necessidade de uma reorganização mais ampla da vida social, na qual a educação esteja articulada a um projeto coletivo de transformação (Mészáros, 2008).

> Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Para além da negação da condição capitalista do sistema educativo, a realização educacional deve possuir um sentido próprio, constituindo-se como um fim em si. Não se trata apenas de reagir ao capital, mas de construir práticas educativas que não estejam condicionadas exclusivamente à lógica que se pretende superar. Reformas pontuais, concentradas em aspectos específicos do sistema, mostram-se insuficientes quando não questionam seus fundamentos estruturais. Nesse horizonte, o papel da educação se redefine como um processo de transformação da consciência, orientado à construção de uma nova ordem social. Tal projeto não depende da existência de um contexto histórico ideal ou de um momento supostamente favorável, uma vez que tais condições raramente se apresentam. A educação para além do capital se caracteriza por seu caráter contínuo, não vocacional e não restrito a uma formação geral abstrata, estando centrada na autogestão e na participação coletiva. Partindo deste horizonte, pensar e agir sobre o

tempo do desenvolvimento do conhecimento é fundamental, de modo a compreender que é necessário e urgente a desaceleração educacional, com vistas à coletividade, ao raciocínio crítico e dialético.

Ao assumir essa posição, o professor torna-se mediador entre conhecimento sistematizado e a prática social, o que confere caráter político à sua atuação. O ser político refere-se ao agir e, mais que isso, à compreensão do agir: qual ideia refletir, propagar, agir; ideia de quem e para quem; qual ideal político-pedagógico se apoia com sua prática no ambiente escolar, e assim por diante. A compreensão de que a escola é um espaço de luta de classes, de disputas, conflitos, de continuidade hegemônica, mas também de criação contra-hegemônica é fundamental, pois é através deste movimento reflexivo para a ação, ou seja, a práxis, que o professor como sujeito político se faz no ambiente escolar e além dele.

É importante ressaltar que a reflexão sobre o meio em que se está inserido não se dá de modo espontâneo, mas com muito trabalho de leitura e raciocínio a partir de um método de observação e interpretação social. Compreendemos que tal processo deve ser intencional, pois exige responsabilidade sobre como compreender o mundo e como agir sobre ele. O modelo escolar neoliberal atual apresenta propostas intencionais, que giram em torno da personalização educacional, com foco em números. Então, de forma lógica, para que aconteça um movimento contra-hegemônico também é imprescindível a intencionalidade a partir de um método de leitura de mundo. Estudar, aprender, ensinar, compartilhar. Não são apenas palavras que se relacionam com o cotidiano escolar. São ações políticas. Ser político trata da ação-reflexão, a práxis diária e imprescindível na comunidade.

Esta compreensão reforça a necessidade de defender um tempo educativo que resista às imposições da lógica produtivista, pois a formação crítica exige processos lentos, contínuos e dialéticos, como possibilidade de resistência ao esvaziamento do trabalho docente, ao reafirmar a educação como prática de formação humana, consciência crítica e emancipação coletiva. O "tempo do cultivo" implica reconhecer que a transformação educacional não se realiza por meio de respostas imediatistas ou reformas superficiais, mas por processos históricos lentos, coletivos e contraditórios. É urgente defender que uma educação emancipatória somente pode florescer quando articulada à superação das estruturas que sustentam a lógica do capital. O cultivo, portanto, não corresponde à passividade ou à espera inerte, mas à construção contínua de práticas formativas capazes

de produzir consciência crítica, fortalecer vínculos coletivos e tensionar as bases ideológicas da sociedade contemporânea. Dessa forma, a autonomia docente deixa de ser concebida como solução individualizada e passa a ser entendida como prática política coletiva, inseparável da luta por outra temporalidade educativa e por outro projeto de sociedade (Mészáros, 2008).

A superação desse quadro exige uma educação voltada à passagem dos indivíduos particulares aos indivíduos sociais, através da reciprocidade mutuamente benéfica. Ora, é importante salientar que a autonomia se constrói de forma conjunta, comunitária, pois governar a si próprio só é possível quando se reconhece a existência e a influência do Outro sobre mim e minhas ações. Esse é o princípio da alteridade que, de acordo com Ricoeur (1991), trata de uma ligação que enriquece a Si mesmo e igualmente ao Outro, sendo essencial para a compreensão de Si como parte da coletividade, de modo que promova a valorização e o respeito às diferenças. Na contemporaneidade ocidental a educação continua seguindo o modelo neoliberal, com foco em números, estatísticas quantitativas e não qualitativas. Trata-se do desenvolvimento de uma consciência que emerge da vida em sociedade, fundada na reciprocidade e na construção coletiva, e não em apelos morais externos ou abstratos. Essa consciência se forma no interior das relações sociais, se orienta para a transformação delas e é desenvolvida através da educação capaz de "superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima cultura da desigualdade substantiva que ainda permeia a consciência social" (Mészáros, 2008, p. 105).

Tal movimento não se realiza por meio de ajustes graduais desprovidos de direção estratégica, mas pela construção consciente de um projeto de transformação estrutural, que demanda tempo de reflexão.

> Contentar-se com a 'reforma gradual' e as mudanças parciais correspondentes é autoderrotista. A questão não é se as mudanças são introduzidas repentinamente ou ao longo de um período maior, mas a conformação estratégica geral da transformação estrutural fundamental consistentemente perseguida, independentemente do tempo que a sua realização bem-sucedida possa levar (MÉSZÁROS, 2008, p.91).

A autonomia, assim, não se apresenta como atributo dado, mas como horizonte político a ser construído coletivamente, no interior das disputas que atravessam a educação e a sociedade. Freire (1996), ao propor uma pedagogia da autonomia fundada na práxis, indica que o professor

autônomo, a partir desta ideia, é aquele que, em diálogo com os estudantes, problematiza o mundo, promovendo a conscientização crítica. A autonomia docente, neste quadro, emerge como prática de liberdade, articulando responsabilidade ética e compromisso político com a humanização. Essa perspectiva desloca a docência de uma dimensão meramente instrumental para uma prática de emancipação que se constrói na interação pedagógica cotidiana.

A sociedade do desempenho impõe rapidez, metas, resultados instantâneos, produtividade constante e ausência de pausas. A educação passa a funcionar sob lógica semelhante à produção fabril, em que o desempenho é medido por números, tabelas, plataformas e estatísticas (Han, 2017). Nesse cenário, o trabalho docente tende ao esgotamento físico e emocional, dificultando a criatividade, a reflexão crítica e a autonomia. O cansaço docente, marcado pelo adoecimento e pela falta de perspectiva de mudanças estruturais, revela os limites de uma educação subordinada à lógica do capital. Ainda assim, o tempo do cultivo permanece como possibilidade de resistência. Cultivar, nesse contexto, significa construir coletivamente práticas formativas capazes de fortalecer vínculos humanos, desenvolver consciência crítica e tensionar as bases ideológicas da sociedade contemporânea. Assim, educar exige espera. Não uma espera passiva, mas um compromisso contínuo com processos históricos lentos, contraditórios e profundamente humanos.

3 Tempo do cultivo: educar exige espera

As reflexões de Han (2018) sobre o "tempo do caçador" e o "tempo do camponês" oferecem importantes contribuições para compreender os dilemas contemporâneos da educação. O tempo do caçador refere-se à urgência, à fragmentação e à busca por resultados imediatos. Já o tempo do camponês está ligado à permanência, à contemplação, à maturação lenta da experiência e à construção cuidadosa dos processos humanos. Transportada para a educação, tal reflexão permite compreender que os processos formativos não podem ser reduzidos à lógica da rapidez e da eficiência. Aprender exige elaboração subjetiva, convivência, continuidade e construção histórica do conhecimento. O trabalho docente, nesse sentido, aproxima-se da prática do cultivo: arar o campo, plantar, acompanhar o crescimento e esperar o tempo necessário para colher.

É nesse sentido que pensar sobre o trabalho docente implica refletir sobre os diferentes modos de experienciar o tempo na educação. Em oposição ao tempo fragmentado, performático e imediatista que marca a racionalidade neoliberal, é pertinente aproximar-se da ideia do "tempo do cultivo": um tempo que exige cuidado, maturação e construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, o trabalho docente aproxima-se da imagem do camponês, cuja relação com o tempo se organiza pela continuidade e pela experiência, e não pela urgência e fragmentação do "tempo do caçador" (Han, 2018). Pois este tipo de ação no tempo do trabalho docente pode revelar a compreensão sobre a autonomia como elemento de resistência ao modelo neoliberal, com foco em números, agilidade e burocracia.

O professor necessita de tempo para planejamento, estudo, reflexão e construção coletiva das práticas pedagógicas. Quando esse tempo é reduzido pelas exigências burocráticas e gerenciais, enfraquece-se a própria qualidade da formação escolar (Libâneo, 1985). A docência assume, assim, uma posição paradoxal: ao mesmo tempo em que sofre pressão por desempenho e produtividade, permanece responsável pela criação de experiências formativas capazes de produzir pertencimento, pensamento crítico e sentido social. Contudo, a intensificação do trabalho, a plataformização da educação e o excesso de demandas administrativas comprometem a possibilidade de realização plena dessa dimensão humana da docência.

Afinal, o trabalho docente implica também compreender que os processos educativos não se realizam de maneira instantânea. A formação humana demanda aspectos que entram em choque com políticas educacionais orientadas exclusivamente por metas quantitativas e resultados imediatos. O trabalho pedagógico, portanto, não pode ser reduzido à lógica da produtividade acelerada sem comprometer sua dimensão formativa. A noção de "tempo do cultivo" permite reconhecer a educação como prática que se constrói na continuidade das relações sociais. Tal perspectiva tende a valorizar os percursos de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sem deixar de lado a formação coletiva do processo educacional. Ensinar, nesse sentido, aproxima-se mais do ato de semear do que de produzir em escala industrial.

Sob a racionalidade neoliberal, o tempo escolar tende a ser organizado a partir da lógica da eficiência, na qual cada minuto precisa ser convertido em desempenho mensurável. Essa organização transforma

o professor em executor de tarefas fragmentadas, limitando espaços de reflexão, criação e diálogo. Como consequência, a experiência educativa perde parte de seu potencial crítico e emancipador. O "tempo do cultivo" contrapõe-se à cultura da urgência ao reconhecer que a aprendizagem significativa requer vivência, experimentação e aprofundamento. Os conhecimentos não são assimilados de forma mecânica, mas apropriados mediante processos contínuos de mediação e reflexão. Assim, a educação assume um caráter processual e não meramente instrumental.

A lógica imediatista presente nas políticas educacionais contemporâneas favorece a valorização de resultados rápidos em detrimento de processos formativos duradouros. Contudo, a constituição de sujeitos críticos não ocorre de maneira linear nem instantânea. A aprendizagem envolve contradições, avanços e retomadas, exigindo tempos que escapam às métricas produtivistas. Pensar o trabalho docente a partir do tempo do cultivo também significa reconhecer a importância da experiência no processo educativo. A formação humana não se limita à aquisição de informações, mas envolve a produção de sentidos sobre o mundo vivido. O cultivo pedagógico pressupõe, ainda, a construção de vínculos entre professores e estudantes. Relações educativas pautadas apenas pela rapidez e pela execução de tarefas dificultam a criação de ambientes de confiança e diálogo. O vínculo, entretanto, constitui elemento central para processos de aprendizagem mais significativos e humanizadores.

Os ideais neoliberais transformam a educação em espaço de consumo rápido de informações. Nesse modelo, o que se entende como conhecimento tende a ser fragmentado, acelerado e subordinado à produtividade. Entretanto, informação não é conhecimento, pois o saber não está simplesmente disponível. O conhecimento exige reflexão sobre as informações encontradas. Inclusive, não raramente, uma longa experiência o antecede, pois tem uma temporalidade completamente diferente do que a informação, que tende a ser muito breve e de curto prazo. O saber exige elaboração, profundidade e permanência. Enquanto a informação é imediata e pode ser descartável, o conhecimento demanda tempo de maturação. A informação é explícita, enquanto o saber toma, frequentemente, uma forma implícita (HAN, 2018). Ao relacionar o tempo do camponês à esta ideia, é possível compreender que não se trata de passividade ou lentidão improdutiva, mas de uma temporalidade comprometida com a observação, a análise cuidadosa da realidade e a construção consciente de práticas educativas emancipadoras. O professor

precisa de tempo para olhar, refletir, produzir, propor e somente então (talvez) colher os frutos do processo formativo.

O tempo do cultivo dialoga com perspectivas pedagógicas que defendem a educação como prática social transformadora. Nesse horizonte, ensinar não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve criar condições para que os sujeitos interpretem criticamente a realidade em que vivem. Tal movimento requer um tempo que favoreça a reflexão coletiva e a construção do pensamento autônomo. A fragmentação temporal característica do capitalismo contemporâneo também interfere na subjetividade docente. A constante pressão por resultados produz sentimentos de exaustão, insuficiência e perda de sentido do trabalho pedagógico (Han, 2017). Recuperar a ideia de cultivo significa, portanto, reivindicar tempos mais humanos e humanizadores para ensinar e aprender. Refletir sobre o tempo docente implica também questionar a intensificação do trabalho burocrático-pedagógico nas sociedades contemporâneas, em que o excesso de demandas administrativas, avaliações externas padronizadas e exigências burocráticas reduz o tempo destinado ao planejamento, ao estudo e à construção coletiva do trabalho escolar. Nesse contexto, o professor passa a administrar urgências em vez de desenvolver práticas pedagógicas consistentes.

A defesa de um tempo voltado ao cultivo representa uma crítica às formas de mercantilização da educação. Quando a escola passa a operar segundo critérios empresariais, o conhecimento tende a ser tratado como mercadoria e os sujeitos como números estatísticos. Em oposição a isso, o cultivo reafirma a centralidade da formação humana como finalidade da educação. Logo, compreender a docência sob a perspectiva do cultivo implica defender condições materiais que possibilitem tempos de estudo, planejamento e reflexão coletiva. A valorização do "tempo do camponês" pressupõe reconhecer a escola como espaço de construção humana e não apenas de treinamento técnico. Isso significa compreender que o desenvolvimento da consciência crítica exige tempo para leitura, debate, dúvida e reelaboração de ideias. A aceleração constante tende a inviabilizar tais experiências, empobrecendo o processo educativo. Ao aproximar a docência da ideia de cultivo, evidencia-se também a dimensão ética do trabalho pedagógico, que implica acompanhar processos, cuidar das relações e assumir responsabilidade diante da formação do outro. Trata-se de uma prática que exige presença e comprometimento, elementos frequentemente fragilizados pelas condições precarizadas do trabalho na contemporaneidade.

A partir desta exposição, é possível inferir que a educação segue o caminho da sociedade do trabalho; mas já não se trata de um trabalho que envolva o pensamento crítico, analítico, autônomo. Ao contrário, tem se apresentado cada vez mais engessado, plataformizado, *customizado e autoritário;* combinando com uma sociedade acelerada, coercitiva, sem liberdade, cansada, que vive para a produção, sem tempo para o lazer. "A especificidade desse campo de trabalho é que somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor", demonstrando como se dá o modo autoritário: *lançar notas, corrigir rápido, seguir o planejamento pronto, dar uma aula para cada conteúdo, notas abaixo de 6,0 demonstram incapacidade do professor, disponibilizar materiais e atividades em plataformas online, etc.* (HAN, 2017, p. 25).

Tais comandos indicam pressa, resultados instantâneos, sempre positivos, que Han (2017) indica como o tempo do caçador e não do camponês. O tempo do caçador refere-se aos resultados rápidos, que aparecem em pouco tempo, mas que não exigem construção. O tempo do camponês está ligado à espera: *arar o campo, plantar a semente, regar, esperar o tempo preciso, colher os frutos.* Para além da beleza deste tempo do camponês, há a análise percebida a partir das necessidades do meio em que se está inserido e, para isso, o docente precisa deste tempo: *olhar, refletir, produzir, propor* e, só então, (talvez) *colher.*

E isso não é rápido, muito menos mecanizado. É indispensável a reflexão intencional diária, a partir do método de observação e ação no mundo. Uma educação emancipadora, cidadã remete à responsabilidade pela comunidade, pelo coletivo e tal comprometimento é percebido no cidadão e não no consumidor. E o que acontece em modelos educacionais mecanizados, projetados a partir de modelos econômicos com vistas ao lucro, é o consumo de grandes quantidades de informações, portanto identificando o estudante (e toda a comunidade escolar) não como alguém comprometido com o meio social, mas com si próprio e com suas necessidades individuais. Desse modo, o que se tem observado é que o trabalho docente está, cada vez mais, aludindo ao modo de produção fabril, sem pausas, interrupções ou hesitações. Esse modelo de trabalho enfraquece os sentimentos e também o pensamento racional, pois o que se percebe é uma positivação exacerbada da sociedade, com um esforço exagerado na atuação. Ou seja, o foco é na produtividade. Mas e a qualidade? Além disso, como ter qualidade, se os trabalhadores estão doentes? Esta sociedade que Han coloca, como a sociedade do desempenho, gera um cansaço excessivo e constante. É muito difícil ser criativo e autônomo se sentindo esgotado,

pois "o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando", de modo que tende a destruir as relações comunitárias e coletivas (HAN, 2017, p. 38).

É um cansaço incapacitante, pois há a suposta normativa de se produzir, sendo medida em números, tabelas, boletins informativos semanais e afins. Portanto, o cansaço docente relaciona-se também com o fato de haver uma desilusão em relação à falta de perspectiva de mudanças estruturais da ordem capitalista, não somente remediando os efeitos do sistema, mas eliminando as causas fundamentais. Em um estudo realizado em 2023 pela Unifesp, 1 em cada 3 professores tem síndrome de burnout "definida como um estado físico, emocional e mental no qual o indivíduo vivencia extrema exaustão, despersonalização e redução do senso de realização pessoal"[2]. Em 2025, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) anunciou que em uma semana mais de 200 servidores baixaram um aplicativo chamado *Bem Cuidar*, que conta com apoio de psicólogos de universidades estaduais[3]. Dados como estes devem provocar um alerta social, pois demonstra os graus de adoecimento da classe trabalhadora, em especial a docente. Não se trata de uma percepção negativa sobre a situação, mas o momento tende a ser avaliado como difícil aos docentes.

Um caminho possível para pensar e, talvez, propor alguma mudança, passa pelo método de análise e abordagem no e sobre o meio em que se está inserido. O modo como se olha para a realidade, como se pensa e como se age demonstra um reflexo do indivíduo e do grupo ao qual faz parte. O método de análise crítico tem potência de alavancar o raciocínio, possibilitando que as propostas de experiências e abordagens intelectuais e docentes partam da realidade concreta e tenham seu fim ali da mesma forma. É importante notar que não se trata de um fim em si mesmo, que dá círculos eternos que tendem a parecer resignação. Trata-se do fim com objetivos de mudanças para aquela mesma realidade, não para outra. É um movimento coletivo que parte da análise da situação real que se tem, com o *método* crítico, questionador. Aí há de se perceber, talvez, uma *fagulha* de autonomia, de não conformidade e não aceitação do que é imposto de forma autoritária.

---

2 Disponível em: https://dci.unifesp.br/assessoria-de-imprensa-e-jornalismo/releases/sindrome-de-burnout-atinge-professores-as-da-educacao-basica

3 Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Atendimento-psicologico-para-professores-conta-com-educadores-fisicos-e-nutricao

4 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender que o trabalho docente está inserido em uma disputa não apenas pela organização do trabalho escolar, mas também pela própria temporalidade da educação. A aceleração característica da sociedade contemporânea, marcada pelo imediatismo, pela produtividade e pela necessidade permanente de apresentar resultados mensuráveis, incide diretamente sobre a escola e sobre os sujeitos que nela atuam. Nesse contexto, o tempo pedagógico tende a ser submetido à lógica da eficiência, reduzindo os espaços destinados à reflexão, ao planejamento, ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento. Pensar o trabalho docente, portanto, implica também questionar o tempo que lhe é imposto e defender outra forma de experienciar o processo educativo.

A noção de "tempo do cultivo" apresenta-se, nesse sentido, como uma possibilidade teórica e política de contraposição à temporalidade acelerada que atravessa a educação contemporânea. Cultivar pressupõe continuidade, cuidado, observação, acompanhamento e espera. Não significa assumir uma postura passiva diante da realidade, mas reconhecer que a formação humana não se produz de maneira instantânea ou linear. Assim como o cultivo exige que se conheçam as condições concretas do terreno, o trabalho docente requer a leitura da realidade, a compreensão das necessidades dos sujeitos e a construção intencional de mediações pedagógicas. O conhecimento, diferentemente da informação imediata, necessita de tempo para ser elaborado, apropriado e transformado em consciência.

Essa perspectiva permite também compreender que a chamada autonomia docente não pode ser reduzida à liberdade individual para escolher metodologias, recursos ou estratégias de ensino. Conforme discutido, em uma sociedade atravessada pelas relações capitalistas, o discurso da autonomia pode ser apropriado pela própria racionalidade neoliberal, transformando-se em responsabilização individual diante de problemas que possuem determinações estruturais. O professor é convocado a ser flexível, eficiente, inovador e permanentemente adaptável, ao mesmo tempo em que se tem reduzidos os tempos necessários para estudar, planejar, refletir e construir coletivamente seu trabalho. A autonomia, nessas condições, corre o risco de transformar-se em uma liberdade administrada, subordinada aos mecanismos de controle e desempenho.

Por isso, a autonomia docente precisa ser compreendida como construção histórica, coletiva e política. Ela se constitui na práxis, na capacidade de interpretar criticamente a realidade e de agir sobre ela, em diálogo com estudantes, colegas e comunidade. A partir dessa compreensão, o professor não é apenas executor de políticas curriculares ou operador de plataformas e procedimentos burocráticos, mas sujeito histórico que participa das disputas em torno dos sentidos da educação. A escola, embora atravessada por contradições e pelos limites impostos pela sociedade capitalista, permanece também como espaço de possibilidades, no qual práticas coletivas podem produzir movimentos de resistência e criação contra-hegemônica. Ensinar envolve escolhas, valores, concepções de mundo e projetos de sociedade. A formação da consciência crítica depende de processos educativos intencionais, capazes de relacionar conhecimento, experiência e realidade social. Assim, o trabalho docente assume uma dimensão política que ultrapassa o cumprimento de conteúdos e tarefas, pois implica criar condições para que os sujeitos compreendam o mundo em que vivem e reconheçam sua capacidade de nele intervir. A práxis, nesse sentido, constitui-se como movimento permanente de ação e reflexão sobre a realidade concreta.

Ademais, a exigência de produtividade permanente, a ausência de pausas e a necessidade de demonstrar resultados produzem formas de cansaço que não se restringem ao âmbito individual. No trabalho docente, esse processo manifesta-se na intensificação das tarefas, na multiplicação das demandas burocráticas, na plataformização, na pressão por resultados e na redução dos tempos destinados ao trabalho intelectual. O cansaço, portanto, não pode ser compreendido apenas como problema pessoal do professor, mas também como expressão de uma organização social do trabalho que enfraquece os vínculos coletivos e limita as possibilidades de criação e autonomia. Nesse cenário, defender o "tempo do cultivo" significa reivindicar condições concretas para que o trabalho docente possa recuperar sua dimensão intelectual, ética, política e humana. Significa reconhecer que planejamento, estudo, diálogo, avaliação, elaboração e replanejamento não são momentos acessórios da docência, mas constitutivos do próprio processo educativo. A valorização do tempo não deve ser confundida com defesa da lentidão pela lentidão. Trata-se de questionar a velocidade como princípio organizador da educação e afirmar uma temporalidade compatível com a complexidade da formação humana. O tempo do cultivo é, portanto, um tempo de trabalho, mas de um trabalho que necessita de duração para produzir sentidos.

Também se evidencia que a resistência à lógica produtivista não pode depender exclusivamente de iniciativas individuais. Embora experiências docentes singulares possam abrir fissuras importantes na estrutura escolar, a transformação das condições que produzem a intensificação e a fragmentação do trabalho exige organização e ação coletiva, pois é no encontro com o outro que a autonomia deixa de ser compreendida como atributo individual e passa a assumir uma dimensão comunitária, fundada na reciprocidade, na alteridade e no compromisso com a transformação social.

Desse modo, a defesa de uma educação emancipatória exige ir além de reformas pontuais que apenas reorganizam procedimentos sem questionar as estruturas que determinam a forma como a escola funciona. A crítica à plataformização, à burocratização, à padronização e à centralidade dos indicadores quantitativos não significa negar a necessidade de organização ou acompanhamento do trabalho escolar, mas problematizar quando esses mecanismos passam a subordinar a finalidade educativa à lógica do desempenho. Se a educação pretende contribuir para a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos, precisa preservar espaços para a dúvida, a criação, a experiência, a reflexão e a participação coletiva.

Por fim, o "tempo do cultivo" pode ser compreendido como um horizonte para pensar outra temporalidade educativa. Cultivar é observar o terreno, reconhecer suas condições, preparar, semear, acompanhar e esperar, sabendo que nem todo processo produzirá resultados imediatamente visíveis. Essa imagem permite reafirmar que educar é participar de processos históricos cuja transformação não pode ser medida exclusivamente por números ou resultados instantâneos. A autonomia docente, nessa perspectiva, nasce justamente da capacidade de olhar criticamente para a realidade concreta, identificar suas contradições e construir, coletivamente, possibilidades de ação. Não se trata de esperar que as condições ideais apareçam, mas de cultivar, no interior das condições existentes, práticas capazes de tensionar aquilo que está posto. Assim, defender o tempo do cultivo é defender a educação como prática de humanização, consciência crítica e transformação coletiva, reconhecendo que, para que algo efetivamente floresça, é preciso tempo para olhar, pensar, agir e, talvez, colher.

Referências

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

HAN, Byung-Chul. **No enxame:** perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008

Capítulo 3

ENSINO DE GEOGRAFIA EM DISPUTA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO CRÍTICA

Najla da Silva Mehanna

1 Introdução

O ensino de Geografia constitui-se historicamente sob a influência de diferentes matrizes teóricas, epistemológicas e metodológicas, cujas tensões expressam disputas presentes tanto no campo científico quanto no educacional. Ao longo de sua trajetória como disciplina escolar, coexistiram diferentes formas de compreender o conhecimento geográfico e suas finalidades formativas. Entre elas, encontram-se perspectivas marcadas pela descrição, classificação e memorização de informações e outras que procuram compreender o espaço geográfico a partir dos processos históricos, das relações sociais, das contradições socioespaciais e das relações de poder que participam de sua produção.

Essa coexistência não pode ser compreendida apenas como resultado de escolhas metodológicas distintas. As formas de ensinar Geografia relacionam-se a determinadas concepções de conhecimento, educação, sociedade e formação humana. Práticas ainda presentes no cotidiano escolar, como a valorização excessiva de classificações, nomenclaturas, localizações ou representações cartográficas desvinculadas da análise dos processos que lhes conferem significado, possuem raízes históricas e epistemológicas que precisam ser compreendidas para que possam ser problematizadas.

Nessa perspectiva, revisitar elementos da história da educação e da própria constituição da Geografia escolar não significa realizar uma recuperação histórica exaustiva, mas buscar fundamentos que permitam compreender como determinadas práticas se constituíram, adquiriram legitimidade e permaneceram no interior da escola. A análise histórica possibilita reconhecer que o percurso da educação e das disciplinas escolares não é linear ou cumulativo, mas atravessado por permanências, rupturas,

contradições e reconfigurações relacionadas às condições sociais, políticas, econômicas e culturais de cada período.

Compreender a educação historicamente implica, portanto, reconhecê-la como prática social intencional e como espaço de disputas em torno do conhecimento e da formação humana. A seleção daquilo que deve ser ensinado, as formas pelas quais esse conhecimento é organizado e as finalidades atribuídas à escolarização não são decisões estritamente técnicas. Elas expressam concepções de mundo e projetos formativos que se materializam, ainda que de maneira contraditória, nos currículos, nas instituições e nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a reflexão de Brandão (2007) permanece atual ao questionar a compreensão da educação como processo natural ou tecnicamente neutro. Para o autor, trata-se de um fenômeno cultural, social e político, constituído pela ação humana e pelas condições materiais em que essa ação se realiza. Ao afirmar que:

> Não há ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins; há interesses econômicos e políticos que se projetam sobre ela [...]. Muitas vezes, definir a educação e legislar sobre ela implica ocultar a parcialidade desses interesses, isto é, o fato de servirem a grupos determinados (BRANDÃO, 2007, p. 59-60).

Brandão explicita a dimensão política da educação e permite compreender que o ensino de Geografia, como parte desse processo, também é atravessado por disputas acerca dos conhecimentos considerados necessários e das finalidades atribuídas à formação escolar. Isso não significa reduzir a educação ou o currículo à expressão mecânica de determinados interesses, mas reconhecer que ambos são historicamente produzidos e constituídos em meio a relações sociais, contradições e diferentes projetos de sociedade.

Essa perspectiva torna-se particularmente importante para compreender a Geografia escolar. Sua constituição como disciplina, as transformações pelas quais passou e as diferentes concepções que orientaram seu ensino revelam que não existe uma única maneira de definir o que ensinar, como ensinar e com quais finalidades. A permanência de práticas descritivas convive com perspectivas que reivindicam a capacidade explicativa do conhecimento geográfico e sua contribuição para que os estudantes compreendam os processos, as relações e as contradições responsáveis pela produção do espaço em que vivem.

As disputas que historicamente constituíram a Geografia escolar permanecem presentes no contexto contemporâneo e assumem novas configurações diante das políticas curriculares, das reformas educacionais e das transformações nas condições de realização do trabalho docente. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao organizar as aprendizagens a partir de competências e habilidades, integra esse cenário e recoloca questões fundamentais acerca da seleção do conhecimento, da autonomia docente e das próprias finalidades da formação geográfica. Ao mesmo tempo, tais questões precisam ser analisadas considerando as condições concretas da escola pública, marcadas pela intensificação e burocratização do trabalho, pelas pressões associadas às avaliações e aos resultados educacionais e pelos limites materiais enfrentados pelos professores.

É nesse campo de tensões que se situa a problemática deste capítulo: compreender de que maneira os fundamentos históricos e epistemológicos que constituíram a Geografia escolar permanecem, são reelaborados ou tensionados nas práticas e orientações curriculares contemporâneas e quais implicações decorrem desse processo para uma formação geográfica crítica. Mais do que estabelecer uma oposição simplificada entre perspectivas ou métodos, interessa compreender os pressupostos que os sustentam e as finalidades formativas às quais se vinculam.

Considerando essas premissas, o capítulo articula três movimentos complementares. Inicialmente, recupera elementos históricos da constituição da educação e da Geografia escolar, buscando evidenciar as relações entre conhecimento, poder e projetos de formação humana. Em seguida, problematiza diferentes perspectivas teórico-metodológicas que marcaram o ensino de Geografia, com especial atenção às tensões entre a tradição descritiva e as abordagens críticas. Por fim, a discussão volta-se às contradições contemporâneas do currículo e do trabalho docente, particularmente diante da organização curricular por competências e habilidades, reafirmando a necessidade de uma apropriação teórica e crítica do conhecimento geográfico.

Esses movimentos convergem para uma questão central: compreender o ensino de Geografia como um campo historicamente constituído e permanentemente atravessado por disputas acerca do conhecimento, da educação e da formação humana. Nesse sentido, refletir sobre o que se ensina e como se ensina implica também interrogar por que

se ensina, para quem se ensina e que possibilidades de compreensão da realidade o conhecimento geográfico pode proporcionar.

2 Pontos de partida para pensar a educação

A compreensão do desenvolvimento histórico da educação, sobretudo no Ocidente, exige reconhecer que os processos sociais, culturais e institucionais que moldaram a escola não foram neutros, tampouco lineares. A constituição da educação como prática social esteve historicamente atravessada por relações de poder, disputas materiais e simbólicas e diferentes projetos de formação humana. Compreendê-la nessa perspectiva significa afastar-se de uma leitura evolutiva da instituição escolar e reconhecer que as formas de acesso ao conhecimento, os conteúdos considerados legítimos e as próprias finalidades educativas se modificaram em estreita relação com as condições históricas de cada sociedade.

Desde a Antiguidade, o acesso sistematizado ao conhecimento esteve profundamente relacionado às formas de organização social e às posições ocupadas pelos diferentes grupos. Na Grécia clássica, a formação filosófica, retórica e política destinava-se fundamentalmente aos cidadãos livres, enquanto parcelas expressivas da população permaneciam excluídas da cultura letrada. Em Roma, por sua vez, a escrita, a retórica e os conhecimentos necessários à administração adquiriram relevância para a organização do Estado. Em ambos os casos, a educação não se constituía como direito universal, mas como prática social diferenciada e condicionada pela estrutura hierárquica dessas sociedades.

Durante a Idade Média, a expansão do cristianismo e o fortalecimento da Igreja conferiram novas configurações à educação, sem eliminar seu caráter restritivo. Mosteiros, catedrais e, posteriormente, universidades tornaram-se importantes centros de produção e transmissão do conhecimento, predominantemente vinculados à formação religiosa e às necessidades dos grupos que ocupavam posições privilegiadas na ordem feudal. Embora essas instituições tenham desempenhado papel relevante na preservação e circulação da cultura escrita, desenvolveram-se no interior de uma sociedade fortemente hierarquizada, na qual o acesso ao conhecimento permanecia profundamente desigual.

O Renascimento e a transição para a modernidade introduziram transformações significativas nesse cenário. O florescimento do humanismo,

a retomada dos clássicos greco-romanos e a ampliação da circulação de ideias contribuíram para modificar as formas de compreender o ser humano, a natureza e o próprio conhecimento. Paralelamente, a expansão das atividades comerciais e a ascensão da burguesia produziram novas demandas de formação, relacionadas à escrita, ao cálculo, à administração e às atividades mercantis. O conhecimento começava a adquirir novas funções sociais, embora seu acesso continuasse profundamente desigual.

A Reforma Protestante ampliou a importância social da alfabetização ao defender a leitura individual da Bíblia e a instrução das comunidades de fiéis. Esse movimento, contudo, esteve inserido nas intensas disputas religiosas e políticas que marcaram o período. Em resposta, a Contrarreforma católica fortaleceu a atuação educacional da Companhia de Jesus, cuja organização pedagógica e institucional exerceu influência duradoura sobre diferentes experiências de escolarização. A educação tornava-se, assim, um terreno cada vez mais importante de formação religiosa, moral e política e de disputa entre diferentes projetos de sociedade.

No Brasil colonial, a presença jesuítica teve papel decisivo na organização das primeiras experiências sistemáticas de ensino. A educação esteve fortemente vinculada à catequese e à formação das elites coloniais, desenvolvendo-se no interior de uma sociedade agrária, escravista e profundamente desigual. A expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas pombalinas introduziram mudanças na organização educacional, influenciadas pelas transformações intelectuais e políticas do período, sem que isso significasse a constituição de um sistema público e universal de ensino. O acesso à escolarização permaneceu profundamente restrito, acompanhando as próprias desigualdades que estruturavam a sociedade colonial brasileira.

Entre os séculos XVII e XVIII, transformações intelectuais associadas ao racionalismo, ao empirismo e ao Iluminismo contribuíram para constituir importantes fundamentos da educação moderna. A valorização da razão, do método científico e da autonomia humana colocou em circulação princípios como instrução pública, laicidade e ampliação do acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, tais princípios se desenvolveram no interior das contradições das sociedades modernas, nas quais a afirmação formal da igualdade e da cidadania coexistia com profundas desigualdades econômicas, sociais e políticas.

A modernidade produziu, desse modo, uma tensão que permaneceria constitutiva da educação: de um lado, a progressiva afirmação

do conhecimento e da escolarização como necessários à formação humana e à participação social; de outro, as condições concretas e desiguais de acesso a esse conhecimento. A expansão da escola não eliminou as disputas acerca de suas finalidades. Ao contrário, à medida que a educação adquiria centralidade para os Estados modernos, tornava-se também espaço estratégico para a formação dos sujeitos, a construção de identidades nacionais e a difusão de determinadas concepções de sociedade.

No Brasil, essas questões adquiriram novas configurações ao longo do século XIX, particularmente com a constituição do Estado nacional, a ampliação de sua estrutura administrativa e as transformações econômicas e urbanas. A educação passou progressivamente a integrar os projetos de organização e modernização do país, assumindo importância para a formação cívica, para a constituição de uma identidade nacional e para a preparação dos sujeitos para diferentes funções sociais. Sob influência de concepções positivistas, especialmente de sua valorização da ordem, do progresso e da racionalidade científica, fortaleceram-se perspectivas educacionais associadas à organização racional da sociedade e à consolidação do próprio Estado nacional.

É justamente nesse contexto que se constituíram condições importantes para a institucionalização das disciplinas escolares, entre elas a Geografia. Sua inserção no currículo não decorreu apenas do desenvolvimento científico desse campo do conhecimento, mas esteve relacionada também às necessidades políticas e culturais dos Estados nacionais. Conhecer o território, suas fronteiras, seus recursos e sua população adquiria significado estratégico em sociedades que buscavam construir identidades nacionais, consolidar unidades territoriais e produzir determinadas representações sobre si mesmas.

Ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a Geografia escolar esteve, assim, fortemente vinculada à descrição e ao conhecimento do território nacional. Mapas, fronteiras, aspectos físicos, população e recursos constituíram conteúdos privilegiados de uma disciplina que contribuía para construir determinadas representações do país e fortalecer sentimentos de pertencimento e identidade nacional. A ênfase na localização, na nomenclatura e na descrição dos elementos do espaço, que posteriormente caracterizaria parte importante da tradição escolar da disciplina, precisa ser compreendida também à luz desse processo histórico.

Isso permite reconhecer que a constituição da Geografia escolar não foi neutra nem independente das condições políticas, científicas e educacionais de seu tempo. Como disciplina escolar, ela participou dos projetos de formação que atravessaram a consolidação dos Estados nacionais e incorporou concepções de território, sociedade e natureza historicamente determinadas. Compreender essa trajetória torna-se fundamental para explicar tanto a permanência de práticas descritivas no ensino quanto as rupturas que, posteriormente, buscariam conferir ao conhecimento geográfico maior capacidade de interpretar as relações, os conflitos e as contradições presentes na produção do espaço.

3 Reflexões sobre o Ensino de Geografia

O ensino de Geografia preserva, inegavelmente, seu valor cultural, formativo e informacional; porém, para que esse valor se materialize na prática cotidiana da sala de aula, é indispensável que nós, professores, ultrapassemos o horizonte puramente descritivo que, por força da tradição, ainda ecoa em muitos materiais, currículos e práticas pedagógicas.

Reconhecer essa herança não é negar a importância dos conteúdos, mas situá-los historicamente para compreender por que a disciplina, tantas vezes, se afastou de sua potência interpretativa. A mera transmissão de informações, por mais corretas que sejam, não esgota a função educativa da Geografia. Pelo contrário, quando isolada da análise, da interpretação e da problematização, ela se converte em obstáculo à compreensão da complexidade do espaço.

Durante décadas, a postura tradicional, centrada em listas, nomenclaturas, classificações e descrições, contribuiu para construir uma imagem empobrecida da disciplina, reduzindo-a frequentemente a um inventário de dados pouco articulado à compreensão da realidade vivida pelos estudantes. Essa prática relacionava-se a uma perspectiva epistemológica que privilegiava um conhecimento apresentado como objetivo, universal e desvinculado das contradições sociais. Como consequência, a Geografia escolar muitas vezes se afastava da vida concreta, transformando o espaço, produto de relações sociais, em cenário aparentemente estático e pouco permeável aos conflitos e às contradições.

Brabant (1989) denuncia precisamente essa renúncia à explicação: ao privilegiar a descrição em detrimento da interpretação, a Geografia escolar distanciou o conhecimento ensinado da experiência espacial dos

estudantes, produzindo um descompasso entre o vivido e o conteúdo escolar. Essa tradição precisa ser compreendida no contexto histórico e político que marcou a institucionalização da disciplina desde o século XIX, quando o conhecimento do território, das fronteiras e da população assumiu papel relevante na consolidação dos Estados nacionais. Nesse processo, determinadas formas de ensinar Geografia contribuíram para naturalizar representações territoriais e fortalecer identidades nacionais, frequentemente sem explicitar os conflitos e as relações sociais envolvidos em sua produção.

A consolidação da Geografia como disciplina escolar esteve relacionada também aos processos de organização dos Estados nacionais. A construção de representações sobre território, população, fronteiras e identidade conferiu ao conhecimento geográfico importante função na formação cívica. Nesse contexto, mapas podiam ser apresentados como representações aparentemente naturais do território, sem que fossem necessariamente problematizados como construções históricas; fronteiras, como fatos estabelecidos, sem a explicitação dos conflitos e disputas envolvidos em sua definição; e identidades nacionais, como unidades relativamente homogêneas, obscurecendo a diversidade e as contradições que as constituem.

A fragmentação das ciências, intensificada pela especialização crescente do conhecimento, aprofundou essa tendência. A Geografia, institucionalizada tardiamente, precisou justificar sua existência adaptando-se a modelos explicativos já legitimados por outras áreas. Ora se aproximou da História, ora se aproximou das Ciências Naturais, ora tentou se afirmar como ciência descritiva ou quantitativa. Embora essa busca tenha contribuído para a consolidação institucional da disciplina, ela produziu consequências pedagógicas importantes: ora privilegiava o inventário de dados, ora o cálculo de modelos, mas raramente articulava processos históricos, sociais e econômicos capazes de explicar a produção do espaço.

A emergência da Geografia crítica, a partir da década de 1970, representou uma importante ruptura teórica com esse quadro. Inspirada no materialismo histórico e nas teorias sociais críticas, essa abordagem deslocou o foco da disciplina para as relações entre natureza, sociedade, trabalho, técnica e poder. Esse deslocamento não foi apenas teórico, mas profundamente político: defendia que a Geografia devia contribuir para desnudar desigualdades e revelar conflitos territoriais, servindo à formação

de sujeitos capazes de compreender sua inserção no mundo e intervir sobre ele.

No Brasil, a Geografia crítica encontrou terreno fértil. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, por contradições estruturais e por um território historicamente apropriado por elites econômicas e políticas, a leitura crítica do espaço tornou-se instrumento de denúncia e de resistência. A partir desse momento, ensinar Geografia deixou de ser apenas "ensinar o mundo" e passou a significar "ensinar a ler o mundo". A disciplina assumiu seu papel como instrumento de análise, de questionamento e de emancipação.

No entanto, esse avanço não ocorreu sem tensões. A difusão da Geografia crítica na escola básica encontrou resistências: currículos engessados, materiais didáticos superficiais, desconhecimento teórico por parte de professores formados em perspectivas tradicionais, avaliações externas que pressionam pela memorização de conteúdos descontextualizados e um cotidiano escolar atravessado por precarização, sobrecarga de trabalho e falta de condições materiais. Não basta defender uma perspectiva crítica: é necessário ter condições concretas para colocá-la em prática e tais condições nem sempre existem.

Além disso, a apropriação superficial do discurso crítico produziu efeitos ambíguos. Muitos livros didáticos incorporaram termos como "contradição", "território", "produção do espaço" ou "globalização", mas sem articular adequadamente suas bases teóricas. Com isso, a crítica se tornou, em alguns casos, rótulo vazio ou modismo terminológico. O desafio, portanto, não é apenas resgatar a crítica, mas garantir que ela seja fundamentada, coerente e realmente transformadora.

Esse cenário complexo revela algo importante: não existe um único ensino de Geografia, mas um campo em disputa. Nele coexistem diferentes matrizes teóricas e epistemológicas; tradicionais, críticas, fenomenológicas, entre outras, que, no contexto escolar, articulam-se ainda a concepções pedagógicas e orientações metodológicas diversas. Essa pluralidade, embora potencialmente fecunda, pode se tornar problemática quando essas referências são apropriadas sem clareza de seus fundamentos, produzindo práticas e currículos incapazes de estabelecer nexos consistentes entre conhecimentos e realidade. Por isso, o domínio conceitual não é opcional; constitui uma das bases do trabalho docente. Ensinar Geografia exige clareza epistemológica: é preciso compreender de que concepção de Geografia se

parte, quais referenciais a sustentam, quais processos se pretende explicar e quais finalidades orientam o ensino.

Diversos estudiosos convergem na ideia de que a função social da Geografia ultrapassa a transmissão de informações. Trata-se de uma disciplina comprometida com a formação humana. Ao permitir que os estudantes compreendam como o espaço é produzido, disputado e apropriado, ela possibilita que reconheçam seu lugar no mundo, não de forma passiva, mas crítica. Cavalcanti (1998) enfatiza a importância de partir da realidade vivida pelos alunos. Essa perspectiva rompe com a ideia de que o cotidiano é trivial ou irrelevante: ao contrário, ele é porta de entrada para compreender totalidades mais amplas.

Quando a pedagogia se afasta dessa compreensão, abre caminho para equívocos. Vesentini (2002) lembra que a escola é simultaneamente reprodutora e transformadora: seu potencial libertador depende da postura do professor. Giroux (1986) alerta para o currículo oculto que atua nas sombras, naturalizando valores dominantes sem que o professor perceba. Freire (1988) lembra que "toda prática contém uma teoria": logo, não existe neutralidade. Ensinar é sempre ato político, o que não significa doutrinar, mas assumir que cada escolha expressa concepções de mundo e interesses sociais.

No contexto brasileiro, a Geografia escolar ainda enfrenta um persistente processo de esvaziamento de sua dimensão crítica, movimento que não pode ser dissociado das orientações curriculares contemporâneas e das transformações mais amplas que atravessam a educação pública. Essa centralidade das competências tem sido objeto de problematização no campo educacional, especialmente por sua articulação com determinadas concepções de formação, currículo e avaliação. Filipe, Silva e Costa (2021), ao analisarem o projeto educativo presente na BNCC, identificam a centralidade das competências e sua vinculação a um modelo de avaliação orientado pela eficiência, relacionando-o às demandas contemporâneas de formação para o trabalho.

O problema, portanto, não reside apenas no que o documento anuncia, mas nas condições concretas em que o currículo é apropriado e materializado na escola. Quando a Geografia é reduzida à apresentação de dados descontextualizados, curiosidades pontuais, localização de fenômenos ou exercícios cartográficos destituídos de problematização, perde-se parte significativa de sua potência explicativa sobre as condições concretas de existência e sobre os processos históricos, sociais, econômicos

e políticos que produzem o espaço geográfico. Ainda que o discurso curricular faça referência à formação crítica, sua efetivação encontra limites em um contexto marcado pela burocratização do trabalho docente, pela precarização e desvalorização da profissão e pela crescente pressão por resultados mensuráveis, expressos em índices, avaliações e estatísticas que, muitas vezes, são apresentados como evidências suficientes da qualidade da educação.

Esse movimento não é fortuito. Ele se articula a uma concepção de formação que, ao conferir centralidade às competências genéricas, às habilidades operacionais e aos resultados verificáveis, pode deslocar para segundo plano a apropriação dos conhecimentos científicos e a análise das contradições constitutivas da realidade. No caso da Geografia escolar, isso significa o risco de enfraquecer justamente aquilo que lhe confere relevância formativa: a possibilidade de compreender como e por que o espaço é produzido de maneira desigual e contraditória e quais relações sociais sustentam essa produção. No campo da própria Geografia, Pureza e Rocha (2023) problematizam a centralidade assumida pelas competências e habilidades na educação básica brasileira, questionando suas relações com uma formação orientada pelas demandas do mercado e reafirmando a necessidade de considerar as finalidades sociais e formativas do conhecimento escolar.

Nesse sentido, a aparente neutralidade presente no discurso curricular precisa ser problematizada. Nenhum currículo é neutro, porque selecionar conhecimentos, definir aprendizagens consideradas essenciais e estabelecer determinadas finalidades educativas implica escolhas históricas, políticas e sociais. Quando essas escolhas são apresentadas predominantemente por meio de uma linguagem técnica, corre-se o risco de ocultar as disputas que constituem o próprio currículo e de conferir às decisões curriculares uma aparência de universalidade e consenso.

Para a Geografia, essa questão é particularmente relevante. Uma abordagem pretensamente neutra do espaço pode contribuir para secundarizar debates sobre desigualdades territoriais, conflitos de classe, concentração fundiária, racismo ambiental, disputas pelo uso e pela apropriação da terra, violência urbana e rural, mercantilização da natureza, segregação socioespacial e tantos outros processos historicamente produzidos que estruturam a sociedade brasileira. Não se trata de transformar a disciplina em instrumento de doutrinação ou de substituir o conhecimento científico por posicionamentos individuais,

mas precisamente do contrário: assegurar aos estudantes conhecimentos capazes de ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos e compreender as relações e determinações que participam de sua produção.

Embora a BNCC reconheça dimensões importantes do conhecimento geográfico e incorpore categorias como território, paisagem e lugar, sua organização centrada em competências e habilidades pode favorecer, dependendo das formas de apropriação e das condições de realização do trabalho pedagógico, a fragmentação do conhecimento e a diluição da dimensão explicativa da disciplina. O risco está em converter conhecimentos que deveriam permitir a interpretação da realidade em objetos destinados predominantemente ao desenvolvimento de determinadas habilidades ou à produção de evidências de aprendizagem.

É nesse contexto que também precisa ser analisada a valorização contemporânea da inovação metodológica. Projetos, metodologias ativas, sequências investigativas, tecnologias digitais e diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir significativamente para o ensino de Geografia, mas não carregam, em si mesmas, qualquer garantia de formação crítica. Quando desvinculadas de uma sólida fundamentação teórica, epistemológica e pedagógica, podem ser facilmente absorvidas por uma racionalidade pragmática e tecnicista, transformando a prática pedagógica em um conjunto de procedimentos destinados ao cumprimento de habilidades e à produção de resultados.

Conteúdo e método constituem uma unidade e precisam ser compreendidos em relação às finalidades educativas que orientam o trabalho docente. Ensinar por projetos, por exemplo, não assegura uma formação emancipadora quando os conhecimentos mobilizados permanecem superficiais ou destituídos de densidade conceitual. Da mesma maneira, utilizar tecnologias digitais ou instrumentos diversificados de avaliação não significa, necessariamente, produzir aprendizagens capazes de ampliar a compreensão da realidade. A questão fundamental não está apenas em como ensinar, mas também em o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar e com quais finalidades formativas.

Sob essa perspectiva, a centralidade conferida às competências, às evidências de aprendizagem e aos resultados mensuráveis precisa ser analisada em sua relação com uma lógica mais ampla de performatividade educacional. Lopes e López (2010), apoiadas nas contribuições de Stephen Ball, analisam a constituição de uma cultura da performatividade nas políticas de currículo e avaliação, na qual desempenhos, resultados e

mecanismos de autorregulação assumem crescente centralidade. Quando índices e avaliações passam a ocupar posição privilegiada na definição do que significa uma educação de qualidade, existe o risco de que o trabalho pedagógico seja progressivamente orientado para aquilo que pode ser mensurado, registrado e apresentado como resultado, enquanto processos formativos mais complexos, entre eles a apropriação conceitual, a capacidade de estabelecer relações, interpretar contradições e compreender historicamente a realidade, tornam-se menos visíveis.

Diante dessas contradições, a prática docente exige reflexão e autocrítica permanentes. O professor não pode ser reduzido à condição de executor de habilidades previstas em um documento curricular, como se estas fossem suficientes para definir as finalidades do ensino. Cabe-lhe apropriar-se criticamente do currículo, compreender suas determinações, reconhecer seus limites e possibilidades e reinterpretá-lo à luz das necessidades formativas dos estudantes e da realidade concreta em que desenvolve seu trabalho.

Isso significa que não basta dominar conteúdos; é necessário compreender seu sentido histórico, social e político. Não basta incorporar metodologias consideradas inovadoras; é preciso interrogar suas finalidades e analisar se efetivamente contribuem para ampliar a capacidade dos estudantes de compreender o mundo. Da mesma forma, não basta "atender ao currículo"; é necessário compreendê-lo como construção histórica e campo de disputas, portanto passível de interpretação, tensionamento e crítica.

Ensinar Geografia implica, nesse sentido, assumir uma determinada concepção de formação humana e, consequentemente, um horizonte de sociedade. Toda prática pedagógica envolve escolhas acerca dos conhecimentos que serão ensinados, das questões que serão problematizadas e das formas pelas quais os estudantes serão conduzidos a compreender a realidade. Ao professor cabe apropriar-se conscientemente dos fundamentos de sua disciplina e fazer do conhecimento geográfico um instrumento de compreensão do real, e não apenas de adaptação às exigências curriculares ou de preparação para avaliações.

Essa compreensão, contudo, não pode conduzir à responsabilização individual do professor por contradições que são estruturais. O trabalho docente realiza-se em condições historicamente determinadas, atravessadas pela precarização, pela intensificação das tarefas, pela burocratização, pela pressão por resultados e pela redução dos tempos e espaços destinados ao

estudo, ao planejamento e à reflexão coletiva. Oliveira (2004), ao analisar a reestruturação do trabalho docente no contexto das reformas educacionais, evidencia processos de intensificação, ampliação das demandas atribuídas aos professores e precarização das condições de exercício profissional. Reconhecer a potência transformadora da docência exige, portanto, reconhecer simultaneamente os limites concretos impostos ao seu exercício.

É justamente nessa tensão que se situa o compromisso ético, político e intelectual da Geografia escolar. Apropriar-se criticamente da BNCC não significa simplesmente recusá-la, tampouco aceitá-la como horizonte suficiente da formação. Significa compreendê-la como parte de uma política curricular historicamente situada, interrogando suas concepções, tensionando seus limites e construindo, no interior das possibilidades concretas da escola, práticas capazes de preservar a densidade teórica e a potência explicativa do conhecimento geográfico.

A BNCC pode constituir uma referência para a organização curricular, mas não pode representar o limite da formação geográfica. É a apropriação crítica do conhecimento pelo professor, articulada às condições concretas da realidade e às finalidades mais amplas da educação, que pode impedir que a Geografia se reduza ao treinamento de competências e habilidades. Nessa perspectiva, reafirma-se sua função formativa: possibilitar aos estudantes compreender as relações, os processos e as contradições que produzem o espaço em que vivem e, a partir desse conhecimento, reconhecerem-se como sujeitos históricos capazes de nele atuar.

4 Considerações finais

A discussão desenvolvida neste capítulo procurou evidenciar que compreender o ensino de Geografia exige ultrapassar a análise de métodos, conteúdos ou estratégias didáticas considerados isoladamente. As formas assumidas pela disciplina escolar são historicamente produzidas e expressam concepções de conhecimento, educação, sociedade e formação humana. Por essa razão, a Geografia ensinada na escola não pode ser compreendida fora das disputas que atravessam a produção e a seleção do conhecimento e definem, em diferentes momentos históricos, aquilo que deve ser ensinado e as finalidades atribuídas à educação.

O percurso histórico realizado permitiu reconhecer que a presença da Geografia na escola esteve vinculada a diferentes projetos sociais e

políticos. Sua tradição descritiva, classificatória e mnemônica não constitui apenas uma herança metodológica superada pelo desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Ela se relaciona a determinadas concepções de ciência e de educação que produziram formas específicas de compreender e ensinar o espaço. Da mesma maneira, a emergência das perspectivas críticas representou uma inflexão importante ao recolocar no centro da análise geográfica as relações sociais, o trabalho, as desigualdades, os conflitos e as contradições presentes na produção do espaço.

Contudo, assumir uma perspectiva crítica não significa apenas incorporar novos termos ao vocabulário escolar ou substituir metodologias consideradas tradicionais por práticas identificadas como inovadoras. A criticidade do ensino não reside no recurso metodológico em si, mas na relação entre os conhecimentos mobilizados, a fundamentação teórica que os sustenta e as finalidades formativas que orientam o trabalho pedagógico. Conteúdo e método constituem, nesse sentido, uma unidade que somente adquire significado quando articulada a uma determinada compreensão da realidade e do papel social da educação.

Essa questão adquire especial relevância diante das atuais políticas curriculares. A organização do currículo por competências e habilidades, presente na BNCC, precisa ser compreendida criticamente, sobretudo quando articulada a uma racionalidade educacional cada vez mais orientada pela mensuração de resultados, pela produção de evidências de aprendizagem e pelo desempenho em avaliações. Embora o documento reconheça conceitos e dimensões relevantes do conhecimento geográfico e faça referência à formação crítica, isso não assegura, por si só, que tal formação se realize no cotidiano da escola.

A BNCC, como qualquer documento curricular, é uma construção histórica e política e, portanto, não deve ser tomada como prescrição suficiente nem como limite do trabalho pedagógico. Ao professor cabe apropriar-se criticamente de suas orientações, reconhecendo possibilidades, limites e contradições e colocando-as em diálogo com os fundamentos epistemológicos da Geografia, com os conhecimentos historicamente produzidos e com as condições concretas de existência dos estudantes. Problematizar o currículo não significa simplesmente recusá-lo, mas compreender que aquilo que se seleciona para ensinar, assim como a forma e a finalidade desse ensino, participa de um determinado projeto de formação humana.

Essa responsabilidade, entretanto, não pode ser convertida em responsabilização individual do professor. A possibilidade de realizar um ensino teoricamente fundamentado e socialmente comprometido depende também das condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Precarização, intensificação das tarefas, burocratização, pressão por resultados, redução do tempo destinado ao estudo e ao planejamento e desvalorização profissional limitam objetivamente a autonomia e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais consistentes. Defender a potência transformadora da docência exige, portanto, reconhecer simultaneamente sua dimensão intelectual e os condicionantes estruturais que atravessam seu exercício.

É justamente nesse movimento que o domínio teórico assume importância decisiva. A clareza epistemológica não engessa a prática docente; ao contrário, amplia as condições para que o professor faça escolhas conscientes, estabeleça relações entre os conteúdos e a realidade e interrogue as finalidades das propostas curriculares e metodológicas que chegam à escola. Mais do que executar habilidades ou reproduzir prescrições, ensinar exige compreender por que determinados conhecimentos são necessários, o que permitem explicar e que formação humana se pretende construir por meio deles.

Ensinar Geografia, portanto, significa possibilitar aos estudantes a apropriação de conhecimentos capazes de revelar que o espaço em que vivem não é dado, natural ou imutável, mas historicamente produzido por relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Significa criar condições para que compreendam não apenas onde os fenômenos acontecem, mas por que acontecem, quais relações os produzem, quem deles se beneficia, quem suporta suas consequências e quais possibilidades de transformação estão colocadas.

Nessa perspectiva, a Geografia escolar reafirma sua potência formadora quando possibilita ultrapassar a aparência imediata da realidade e compreender os processos, relações e contradições que a constituem. A formação crítica não resulta automaticamente de um currículo, de uma metodologia ou da adoção nominal de determinada perspectiva teórica. Ela se constrói na articulação entre conhecimento científico, clareza epistemológica, intencionalidade pedagógica e condições concretas do trabalho docente. É nesse terreno de disputas que o ensino de Geografia pode contribuir para formar sujeitos capazes não apenas de localizar-se

no mundo, mas de compreendê-lo como uma construção histórica e, justamente por isso, como uma realidade passível de transformação.

Referências

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

BRABANT, J. M. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362021002902296.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. DOI: 10.1590/S0102-46982010000100005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000400003.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. As competências educacionais: formação para cidadania ou formação para o mercado? Ciência Geográfica, Bauru, v. 27, n. 4, p. 2412-2429, jan./dez. 2023. DOI: 10.18817/26755122.27.4.2023.3565.

VESENTINI, José William. A Formação do Professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHA, Nídia Nacib; OLIVEIRA,

Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

Capítulo 4

A GEOGRAFIA ESTÁ EM TODA PARTE: DENIS COSGROVE E A PRODUÇÃO SIMBÓLICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NO ENSINO

Eliane Terezinha Thiago Popp

1 Introdução

"A Geografia está em toda parte"
(Geography is everywhere) Cosgrove, (1998, p. 94).

A citação atribuída ao geógrafo britânico Denis Cosgrove, resume de forma precisa uma visão ampliada e crítica em relação a potencialidade atribuída a ciência geográfica e concomitante ao ensino da Geografia. Longe de se limitar ao estudo técnico de mapas, à descrição de paisagens naturais ou à análise mecânica do território, a Geografia aparece, nesse entendimento, como uma ciência que interpreta as relações de poder, cultura, ideologia e representação que permeiam a produção do espaço. Dessa forma, o ensino de geografia precisa ser tratado, como uma potencialidade para ler o mundo (Callai, 2005, p. 86).

Cosgrove foi uma figura central na consolidação da Geografia Cultural crítica, em suas obras propôs uma reinterpretação profunda do espaço geográfico e do que é a geografia. Para o autor, conceitos tradicionais como paisagem e mapa não são neutros, objetivos ou isolados, estes carregam significados ideológicos e simbólicos que devem ser estudados e entendidos pelo sujeito tanto no espaço escolar como fora dele. São elementos que operam como formas de linguagem e representação da indissociabilidade do social-natural, ampliando ou construindo visões que possibilitam compreender as estruturas de dominação, assim como possibilitam reflexões críticas do espaço em que o sujeito está inserido, (Cosgrove, 1995, p. 88-89).

Essa afirmação deu início a proposta didática-pedagógica que aconteceu no ensino de geografia, em uma escola pública da rede estadual de Santa Catarina com duas turmas do Ensino Médio-3ª série, tendo 58

alunos no total. Dessa forma, este capítulo propõe uma discussão sobre as potencialidades que emergem da prática desenvolvida em sala de aula e sobre como essas experiências podem alcançar maior amplitude quando articuladas à Teoria da Complexidade, de Morin (2005), e à hermenêutica dialógica. Considera-se que as reflexões e os materiais didáticos produzidos a partir de uma aula não são passíveis de mensuração numérica, pois envolvem dimensões qualitativas, simbólicas e relacionais. Ao discutir os conceitos de paisagem, território, representação espacial e poder, busca-se evidenciar a importância da Geografia como campo crítico de interpretação da realidade, cujas implicações se estendem aos âmbitos epistemológico, educacional e político.

Para isso, o objetivo geral ficou assim intitulado, analisar a prática didática no ensino de Geografia, desenvolvida na educação básica pública, buscando identificar suas potencialidades para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade socioespacial de forma complexa, dialógica e transformadora, por meio da compreensão dos símbolos oficiais do Estado Catarinense. Sendo assim, a metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, atrelada a pesquisa-ação, por permitir a aproximação entre teoria e prática, valorizando a experiência docente como campo de produção de conhecimento. A partir dessa abordagem, busca-se compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas desenvolvidas, bem como as transformações geradas no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a pesquisa não se limita à observação, mas se configura como um movimento reflexivo e coletivo de construção, interpretação e ressignificação das práticas educativas no ensino de Geografia (Tripp, 2005).

Diante disso, o capítulo ficou assim organizado. O 1º subtítulo, intitulado, "Paisagem: representação simbólica e ideológica", discute as possibilidades de analisar o espaço por meio da paisagem e a importância de o aluno analisar o espaço por meio dessa categoria, este subtítulo apresenta a metodologia usada na elaboração do capítulo. Na sequencia, o subtítulo "A escola em movimento: sentidos, práticas e aprendizagens no ensino de Geografia", aborda os movimentos que a escola produz, e por fim, o subtítulo "Práticas escolares como campo empírico: análises e interpretações no ensino de Geografia", aborda a prática didática desenvolvida em sala.

2 Paisagem: representação simbólica e ideológica

Para Cosgrove (2005), a paisagem não deve ser entendida apenas como um arranjo físico de elementos naturais ou culturais, mas como uma forma simbólica de representação do espaço, carregada de sentidos sociais, valores e ideologias. Nesse contexto, a paisagem funciona como um texto visual que pode ser lido, interpretado e desvendado em seus múltiplos significados.

No entanto, ao desnaturalizar a paisagem, Cosgrove (2005) revela que ao ser construída socialmente e historicamente, configura-se por dispor de interesses específicos. Não se trata de um espelho da realidade objetiva, mas de uma forma de ver e organizar o mundo, muitas vezes produzida por grupos dominantes com o intuito de afirmar seu poder e consolidar narrativas específicas sobre o território, escondendo as realidades vivenciadas pela sociedade, e nisso esta as desigualdades socioeconômicas, as discriminações, as segregações espaciais e culturais, entre outras questões.

Assim, a paisagem torna-se um instrumento político, por meio do qual se constroem identidades nacionais, discursos coloniais e decoloniais, fronteiras e pertencimentos simbólicos. Essa perspectiva aproxima a Geografia de outras áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de uma leitura crítica dos elementos espaciais que compõem o cotidiano, sendo questões que reverberam diretamente no ensino de Geografia. Em sala de aula, o estudo das representações espaciais, que muitas vezes estão carregadas de disputas de poder e expressam diferentes modos de compreender o espaço geográfico, pode ser realizado por meio de atividades com mapas, imagens, textos, modelos ou discursos, entre outras formas de expressão, e com isso essa reflexão que deve ser estimulada pelo professor em sala.

Dessa forma, para Cosgrove (2005), a cartografia não se restringe a mera técnica de localização e orientação geográfica, mas uma prática política e cultural de ver o mundo a partir das relações de poder, em que, muitas vezes a dominação sobre o dominado se perpetua no sistema. Seguindo esse viés, os símbolos oficiais de uma nação ou território podem ser entendidos como o campo de disputa simbólica.

Para Moreira, (2020, p. 44) a geografia amplia as possibilidades analíticas discursivas quando insere no debate cultura, identidade, política e ideologia. São abordagens que constituem potencial para que o ensino de geografia discuta e refletida sobre a produção espacial, seus sentidos e

contradições, isso desloca o ensino de geografia de uma visão estritamente descritiva do espaço físico e econômico para uma compreensão discursiva e simbólica do espaço. Vindo de encontro com a proposta da hermenêutica dialógica e a Teoria da Complexidade, assim, categorias como paisagem, lugar, território não são apenas realidades materiais, mas também representações carregadas de significados sociais, culturais, econômicos e ambientais.

No entanto, debater essa temática relacionada a prática didática desenvolvida no ensino de geografia, abre-se a possibilidade de discutir como a sociedade produz sentidos sobre o espaço e como esses sentidos refletem interesses, valores e contradições. A partir da perspectiva de Cosgrove (2005), ao qual a geografia está em todo lugar, o ensino de geografia deve possibilitar que aluno problematize as narrativas culturais, os discursos políticos e as ideologias que moldam nossa compreensão do mundo. Isso permite que os alunos além de desenvolverem uma postura crítica diante da realidade, percebam que o espaço é produto de relações sociais, marcado por conflitos, interesses e desigualdades, e que os símbolos denotam as características desse território ou espaço.

Diante do exposto, ao afirmarmos que a Geografia está em toda parte, estamos, na verdade, reconhecendo que todo espaço é socialmente produzido e que, portanto, passível de análise crítica. Em tempos de intensas transformações espaciais e manipulações geográficas, seja na mídia, na política, ou na educação, revisitar o pensamento do Cosgrove, um importante geógrafo britânico, em sala de aula, é um convite à reconstrução do olhar geográfico: um olhar atento às tramas simbólicas que estruturam o mundo (Vitiello, 2018).

3 A escola em movimento: sentidos, práticas e aprendizagens no ensino de Geografia

Este capítulo adota como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, por se tratar de uma abordagem que permite investigar aspectos não mensuráveis, por estarem carregados de subjetividade. Tal perspectiva possibilita uma compreensão mais ampla e profunda do objeto estudado, uma vez que se articula ao pensamento interdisciplinar, estabelecendo diálogos com diferentes perspectivas. Por isso, caracteriza-se como uma abordagem pluralista e aberta, capaz de acolher distintas interpretações e ampliar o horizonte de análise para este capítulo.

Sendo assim, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e documental tomando como referência o documento denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e o documento Organizador Curricular da área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, denominado como Harmonização Curricular do Novo Ensino Médio, 2023, elaborado pela Coordenadoria Regional de Educação-CRE, de Maravilha, sob orientação de professores habilitados em História, Geografia, Filosofia e Sociologia usado somente para o Ensino Médio. O documento está organizado em formato de tabela, a distribuição dos objetos de conhecimento distribuídos por componente curricular e ano-série, de acordo com a Imagem 1.

Imagem 1: Grupo I, Conhecimento científico, étnicos e social

Grupo I- CONHECIMENTO CIENTÍFICO, ETHOS E SOCIAL)
HABILIDADE:
EM13CHS101- Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas, de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS103) - Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos aos processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas; textos filosóficos e sociológicos; documentos/monumentos históricos, geográficos, cartográficos, gráficos e tabelas).

TURMA	OBJETOS DE CONHECIMENTO			
	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA
1ª SÉRIE	• Teorias e concepções científicas e religiosas sobre a origem da humanidade (história como ciência); • Fontes históricas e formas de compreender o passado: arqueologia.	• Conceitos geográficos (Paisagem, lugar, território, região, espaço geográfico, rugosidades do espaço, redes); • Localização e espaço geográfico (coordenadas geográficas, movimentos da terra, fuso horário e projeções cartográficas) • Análise do espaço geográfico com os sistema de informação (google maps, google earth.....)	• Surgimento do pensamento sociológico; • Imaginação sociológica, • Sociologia clássica, • Conhecimento científico x senso comum. • Questão do método nas ciências humanas e sociais	• Pensamento mitológico; Surgimento da filosofia na Grécia antiga/ filósofos pré-socráticos; • Clássicos; • Atitude filosófica, conceitos fundamentais e fundamentos históricos do pensamento filosófico; • O que é Filosofia? • Indagação o pensamento busca novos horizontes; • Dúvida como método de conhecimento. • a função da linguagem em todos os tempos; • modos de conhecer • Consciente e • inconsciente coletivo • Que conhecimento é • confiável? • A arte de perguntar • Ferramentas para um • pensar crítico • Ciência pós moderna

Fonte: Extraído do documento Harmonização Curricular do Novo Ensino Médio, elaborado pela Secretaria Regional de Maravilha, 2023.

Esse documento, elaborado pela CRE, de Maravilha (2023) ficou organizado em dez grupos, seguindo orientação das Unidades

Temáticas que constam na BNCC (2017), denominados como: GRUPO I- CONHECIMENTO CIENTÍFICO, ETHOS E SOCIAL); GRUPO II - (ESPAÇO, TEMPO E MEMÓRIA); GRUPO III - INDIVÍDUO E IDENTIDADE; GRUPO IV – SOCIEDADE; GRUPO VI- TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; GRUPO VI (RELAÇÕES DE PODER); GRUPO VI - PODER; GRUPO VIII - DIVERSIDADE E SAÚDE; GRUPO IX - MUNDO DO TRABALHO; GRUPO X - TRABALHO / ÉTICA. Esses grupos tratam de Categorias Geográficas que serão aprofundadas nos estudos em sala, além de mencionar as respectivas habilidades que o aluno desenvolverá ao interagir com determinado conteúdo. O documento também cita os Temas Contemporâneos Transversais, extraídos da BNCC (2017), e que podem ser consultados no site do MEC. Estes temas devem ser trabalhados durante a fase do Ensino Médio, sendo eles: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, e por fim, Multiculturalismo, (Maravilha, 2023).

Diante disso, esse estudo segue norteado pela pesquisa-ação, pois caracteriza-se como um tipo de investigação científica que busca, ao mesmo tempo, produzir conhecimento e transformar a realidade em que está inserida, isso porque ela envolve a participação ativa dos sujeitos pesquisados e se desenvolve a partir de problemas concretos do contexto estudado. Dessa forma, a pesquisa-ação, (Gil, 2008) é uma modalidade investigativa que articula produção de conhecimento e prática social, ao qual busca compreender situações concretas e, ao mesmo tempo, propor ações que levem à transformação da realidade. Nessa perspectiva, torna os sujeitos ativos do processo, contribuindo com suas experiências e conhecimentos, em decorrência de suas experiencias e vivencias.

Segundo Gil (2008), a pesquisa-ação tem caráter dinâmico e processual, envolvendo um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão, no qual teoria e prática se entrelaçam, configurando-se como uma abordagem metodológica capaz de ampliar a compreensão crítica e promover a transformação social ao mesmo tempo em que produz conhecimento científico.

Para desenvolvimento deste capítulo, utilizou-se também o método baseado na Hermenêutica Dialógica que é uma abordagem qualitativa de pesquisa e prática pedagógica, buscando compreender os sentidos produzidos nas relações sociais, culturais e educativas, a partir do diálogo entre diferentes sujeitos e saberes (Andreis, 2014). Na educação,

especialmente no ensino de Geografia, esse método se propõe a interpretar o mundo vivenciado pelos alunos e professores, considerando suas histórias, contextos e experiências.

É uma leitura que se caracteriza por apresentar que a aprendizagem e a construção do conhecimento hibrido, ou seja, científico e empírico ocorram por meio do diálogo genuíno ou não entre professor e aluno, respeitando suas vivências e compreensões de mundo, além do que, o professor ao interpretar as falas, atitudes e contextos dos sujeitos envolvidos no processo educativo, valoriza a subjetividade. Nesse sentido, a hermenêutica dialógica é associada em questões voltadas a realidade social, política e histórica dos envolvidos, sendo este elemento essencial para a interpretação dos dados e das experiências em sala de aula.

Isso se constitui como um processo de compreensão e reconstrução de significados, que o diálogo pode instigar a compartilhar os sentidos (Bakthin, 1997). No entanto, se articularmos esse método a Teoria da Complexidade, proposto por Morin (2000), aplica-se à educação como uma forma de compreender e ensinar os fenômenos de maneira não fragmentada, reconhecendo que o conhecimento é composto por múltiplas dimensões interconectadas e multidisciplinar.

Isso implica almejar a superar a fragmentação do saber, buscando entender os fenômenos em sua totalidade, considerando as interações entre os elementos naturais e sociais do espaço geográfico. Além do que, trabalha com a incerteza e com a contradição, o método reconhece que o mundo é dinâmico e incerto, e que os processos espaciais são marcados por contradições (ex: desigualdades sociais e ambientais). Isso justifica porque a escola deve formar sujeitos que farão análise crítica do espaço geográfico, a partir de sua formação integral recebida nesse espaço.

A escola é movimento, efetivamente porque é movida pela vida humana e suas interações? Talvez sim, pois como nos lembra Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. E se cria possibilidades de humano para humano, e a escola é o mover de vidas, expectativas, frustrações, superações todos os dias. Diante disso, mostra que esse espaço não é fixo, fechado e nem estático, mas sim um ambiente vivo, onde o conhecimento e as relações humanas, como as práticas pedagógicas estão em constante interação e transformação. É nesse espaço que o mundo é construído, cabendo aos sujeitos envolvidos produzirem novos sentido sobre si e as pessoas com quem convivem.

Muitas vezes, é na escola que o sujeito alça voos inimagináveis, lugares e situações que jamais pensaria que seriam possíveis, pois esta 8oferece essa possibilidade de querer, de se ver na sociedade como sujeito integrante. Isso é possível pois este é um espaço de encontro com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo, principalmente. Nesse ambiente, o sujeito é instigado a imaginar, criar e compreender realidades que ultrapassam seus limites imediatos, explorando mundos que antes pareciam inalcançáveis. Por meio das experiências de aprendizagem, da leitura, da arte, da ciência e do diálogo, o estudante constrói novas formas de interpretar o mundo e de projetar-se nele, apesar das injustiças sociais que o mundo experimenta cada dia mais, ainda é possível alcançar os objetivos pessoas. Assim, a escola torna-se um lugar de emancipação simbólica e intelectual, onde, o sujeito identifica condições para romper com o determinismo do seu contexto e pensar outras possibilidades de ser, viver e transformar a realidade sua e dos eu entorno.

Talvez a escola ainda seja um dos últimos espaços em que o coletivo encontra força para se sobrepor ao individualismo, acolhendo os sonhos dos alunos e contribuindo para que seus projetos de futuro não sejam podados, mas instigados. Isso, contudo, depende de condições adequadas de infraestrutura, materiais e, sobretudo, de profissionais que compreendam o verdadeiro sentido da educação como um processo coletivo e humano, capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Quando dispõe desses elementos, a escola se torna espaço de partilha, escuta e construção de saberes, onde o sucesso de um não representa a derrota do outro, mas o fortalecimento de todos. É nesse ambiente que a prática pedagógica ganha sentido, orientada por valores de solidariedade, respeito e emancipação, reafirmando a escola como um dos poucos lugares em que ainda se acredita no poder transformador do conhecimento e da convivência.

Nesse sentido, o movimento da escola está para além do ato de educar e se torna sinônimo de mudar, interagir e de construir continuamente novos sentidos sobre o mundo e sobre si. É nesse espaço que a sociedade se reflete, demonstrando as constantes mudanças como o uso das tecnologias, modos de pensar, e nessa perspectiva novos desafios sociais e culturais entram pelas portas da sala de aula e exigem novas formas de ensinar e aprender. E isso, transforma os atores que dela participam diretamente (professores, alunos), assim como atinge atores da e na sociedade e nas famílias.

Além disso, a escola é movimento porque o processo educativo é dinâmico, ao qual a ação de ensinar e aprender envolve trocas, descobertas, questionamentos e reconstruções contínuas. O conhecimento não é algo pronto, mas algo que se (re)constrói a cada experiência, diálogo e reflexão, estando intrínseco nas relações e interações (Cavalcanti, 2020).

A partir do exposto, busca-se articular as evidências empíricas com a pesquisa bibliográfica e documental, estabelecendo um diálogo crítico entre as produções dos alunos, o objetivo da proposta didática realizada em sala e as contribuições de autores pesquisadores que problematizam o papel da Geografia na formação cidadã.

4 Práticas escolares como campo empírico: análises e interpretações no ensino de Geografia

Após a orientação curricular da CRE de Maravilha e a definição do objeto de conhecimento para o Ensino Médio, elaborou-se o Plano Vigente, que apresenta a organização didática e metodológica das aulas. Nele, são detalhados aspectos como a duração das aulas, as habilidades a serem desenvolvidas, a estrutura didática de cada encontro, o período de aplicação, a quantidade total de aulas, o objeto de conhecimento e outras informações relevantes para o trabalho com a 3ª série do Ensino Médio, ao longo de um período de 30 dias. Conforme Imagem 2, seguinte.

Imagem 2: Plano de Aula Vigente para 2025



PLANO DE AULA VIGENTE - 2025

Escola

Professora: Eliane Terezinha Thiago Popp

Série: 3ª Série | **(1º) Trimestre** | **Carga horária da atividade:** 2 aulas semanais
Total: 8 aulas
Período de vigência do Plano de aula: 10-02 a 07-03 de 2025

Planejamento: 3º Série. Geo. 2025.01

Componente Curricular: Geografia

Habilidades:

(EM13CHS103) - Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo. Desnaturalizar os conceitos de culturas, considerando a sua circularidade e o seu sentido polissêmico.

(DEMANDA PÚBLICA) Reconhecer os diferentes sujeitos históricos que compõem as diversidades, considerando as interseccionalidades (de gênero, etnia, geração, idade, classe, raça, idosos, juventudes, lesionados/deficientes, entre outros). **Demanda Pública:** Compreender e abordar as relações de poder no contexto do Contestado, identificando os diferentes saberes, a alteridade e as subjetividades humanas.

Objetos de conhecimento:

- Estado de Santa Catarina antes da guerra do contestado;
- O território contestado;

Detalhamento Metodológico: (materiais, tecnologia e recursos utilizados)

Nº Aulas	Metodologia
1 aula	Apresentação do professora, alunos, disciplina, combinados para andamento das aulas durante o ano letivo, formas de avaliação, etc. Conceito de geografia
2 aulas	Pontuar no caderno as ideias principais, histórico e geográfico de Santa Catarina, mapas em grupos, analisar as informações constantes no mapa e socializar, pesquisa, leitura de mapas e apresentação de resultados.
2 aulas	Estudo sobre Santa Catarina e sua pesbiacia econômica, em nível estadual
1 aula	Trabalho, pesquisar questões que frequentemente aparecem em vestibulares sobre Santa Catarina- qualquer aspecto, seja econômico, social ou ambiental.
1 aula	Devolutiva dos trabalhos, retomada e correção.
1 aula	Recuperação 1, trabalho sobre estado catarinense.

Avaliação

Instrumentos avaliativos	Critérios
Instrumento 1: Avaliação individual: Resolução de exercícios sobre o tema estudado.	Coesão e coerência; assiduidade;
Recuperação paralela 1: avaliação individual: pesquisar sobre principais pais exportadores e importadores de SC.	
Instrumento 2:	
Recuperação Paralela 2:	

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Essa é uma orientação didática a todas as unidades escolares que pertencem a Gerência Regional de Educação, de Maravilha. Cada professor tem autonomia para definir ser planejamento, no entanto, é orientado a seguir o documento elaborado e já mencionado aqui. Nesse sentido, o objeto do conhecimento programado para trabalhar com 3ª Série, ficou assim denominado - Aspectos Gerais de Santa Catarina e a Guerra do Contestado. Para isso, as aulas seguiram com abordagens que contemplaram relevo, clima, hidrografia, demografia, organização por região, economia e por fim, os símbolos oficiais do Estado catarinense. Segue Imagem 3 dos slides elaboradas pela autora e que fora trabalhado em sala com os alunos.

Imagem 3: Slides trabalhado sobre Aspectos Gerais de Santa Catarina, 2025.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025

Seguindo essa ordem, após a explanação foi solicitado atividade avaliativa em que os alunos divididos em quatro grupos formados entre sete ou oito membro, iriam elaborar material didático sobre os símbolos e estes matérias serviriam para estudo de turmas dos anos iniciais, assim como apoio didático para professores da escola. Para isso, a sugestão foi que os alunos deveriam elaborar material com cores diversas, letras grandes e que o material tivesse uma vida útil maior, podendo ser plastificado. No entanto, os símbolos trabalhados ficaram assim definidos: Bandeira, Selo, Hino e Brasão.

Como metodologia desta atividade em sala apresentada pela professora como conteúdo introdutório, foi utilizado de aula expositiva

ao qual acontece a apresentação do conteúdo de forma oral, e com leitura em voz alta, ao mesmo tempo os alunos fazem anotações no caderno e comentam sobre o que está sendo apresentado. Ainda tivemos leitura e interpretação de textos, objetivando uma compreensão crítica do conteúdo, assim como análise de imagens e vídeos. O tema permitiu que se fizesse análise de situações reais em que são vivenciadas pelos alunos, como urbanização, economia, degradação e migração da população no estado catarinense, etc. Essas discussões possibilitam a construção do pensamento crítico, assim como promovem o diálogo entre os alunos e os temas discutidos, (Bakthin, 1997).

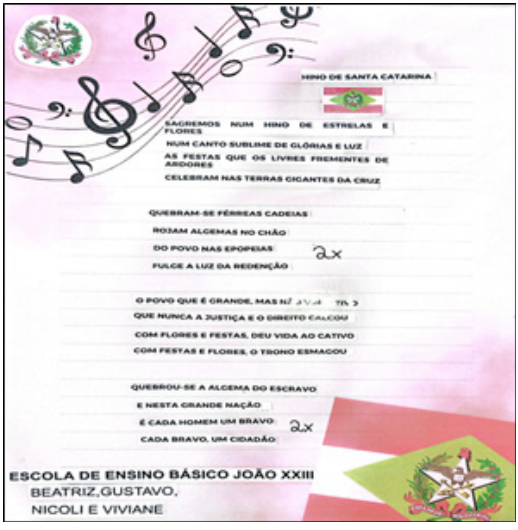
Concomitantemente às aulas expositivas, os alunos assistiram a imagens e vídeos relacionados aos temas discutidos, o que ampliou a análise do espaço geográfico, pois o uso desses recursos visuais facilitou a compreensão dos conteúdos, tornando o estudo mais dinâmico e significativo. Dessa forma, a interpretação de mapas físicos, políticos, climáticos e temáticos do estado catarinense, bem como análise de gráficos, imagens e dados extraídos do último Censo Demográfico do IBGE, em 2022, possibilita novos olhares ao lugar em que se vive.

A partir desse momento, inicia-se a parte da aula que o protagonismo ficou por conta dos alunos, e estes se organizaram em grupo- cada grupo ficou com um tipo de símbolo, ou seja, bandeira, selo, brasão ou hino, assim deram início a pesquisa, na sequencia elaboraram slides enfatizando a progressão temporal de cada símbolo oficial de Santa Catarina.

Os grupos além da apresentação em slides, deveriam apresentar um produto final elaborado por eles e que serviria para aulas das turmas do 4º Ano, pelo fato destes estudarem o Estado de Santa Catarina. Isso justifica essa turma para se entregar os trabalhos manuais. Diante disso, talvez o momento mais criativo, em que os estudantes precisaram articular conhecimento e imaginação, tenha sido a elaboração dos trabalhos práticos, pois essa é uma etapa que exigiu habilidades motoras, criatividade, interesse, domínio do conteúdo e trabalho em equipe. Os trabalhos seguiram alguns padrões para serem entregues aos alunos do 4º Ano, estes deveriam ter letras grandes, serem bem ilustrados, terem informações, e correção gramatical.

Dessa forma, segue imagens dos trabalhos práticos realizados pelos alunos e que foram apresentaram em sala e entregue aos alunos do Anos Iniciais. Segue imagem 4, ao qual tem-se a letra do Hino de Santa Catarina digitado em tamanho 16 e com letra caixa alta, facilitando que a maioria dos alunos manuseiam.

Imagem 4: Letra do Hino de Santa Catarina



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A Imagem 4, traz a letra do Hino de Santa Catarina, e para essa proposta os alunos realizaram a impressão colorida, colocaram a imagem da bandeira de Santa Catarina. O fundo é em tons de rosa e branco, com notas musicais na parte superior e o brasão do estado de Santa Catarina no canto superior esquerdo e inferior direito. No centro, está o texto do hino, escrito em letras maiúsculas, destacando trechos como "Quebram-se férreas cadeias" e "Com fé, esperança e trabalho". Na parte inferior, há os nomes dos autores da atividade. O cartaz combina elementos visuais e textuais, remetendo à valorização dos símbolos estaduais e à identidade catarinense.

Imagem 5: Símbolo do Brasão de Santa Catarina



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A Imagem 5 mostra um cartaz com o título “Brasão de Santa Catarina”, escrito no centro superior em letras coloridas e decorativas, ao fundo é em tom rosa claro, apresenta ilustrações dos elementos que compõem o brasão do estado, acompanhadas de pequenas legendas explicativas. No centro, está o brasão oficial de Santa Catarina, e ao redor dele há desenhos representando seus símbolos: uma estrela branca, galhos de louro e trigo, uma âncora amarela, um barrete vermelho (símbolo da liberdade), uma águia marrom e uma chave dourada. Cada figura possui uma breve descrição de seu significado, como força, liberdade, trabalho e união. O cartaz foi elaborado de forma criativa, com destaque para a organização visual e o uso de cores suaves, evidenciando o aprendizado sobre os símbolos estaduais e sua representação identitária. Para isso foi utilizado de meia cartolina e após plastificada.

Imagem 6: Bandeira de Santa Catarina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, (2025).

Já a Imagem 6 mostra um cartaz artesanal intitulado “Bandeira de Santa Catarina”, feito à mão em papel, de fácil manuseio, especialmente para fins escolares. No topo, o título está escrito com letras grandes e arredondadas em cor rosa, com a inscrição “Bandeira de Santa Catarina”. Abaixo do título, há duas representações da bandeira: à esquerda, a bandeira antiga (1889 a 1954), que possui listras horizontais vermelhas e brancas, um losango verde no centro e 36 estrelas amarelas dentro do losango; à

direita, a bandeira atual (1954 até hoje), que apresenta listras horizontais vermelhas, um losango amarelo e o brasão de Santa Catarina no centro.

Entre as duas bandeiras há uma seta indicando a transição da antiga para a atual. Abaixo de cada bandeira há uma seção intitulada "Composição", detalhando as cores usadas e elementos presentes. Sob essas seções, há outra parte chamada "Significados importantes", que explica o simbolismo da bandeira e dos elementos que a compõem. No canto inferior direito há um desenho de um gato segurando um lápis, acrescentando um toque lúdico ao cartaz. O trabalho é feito com cores predominantemente vermelha, verde, amarela, rosa e branca, e apresenta uma organização clara, com divisões bem definidas entre título, imagens e explicações.

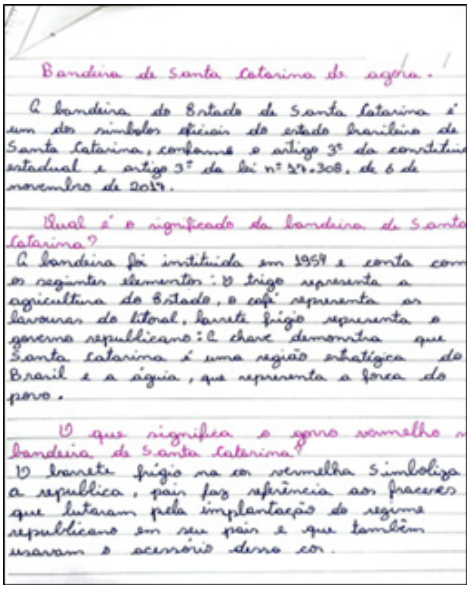
Imagem 7: Chaveiro sobre a Progressão Temporal da bandeira



Fonte: Arquivo pessoal da autora, (2025),

A Imagem 7 apresenta um conjunto de cartões educativos presos por um argolador metálico. Os cartões possuem fundo rosa e branco, com textos explicativos e imagens de bandeiras. No cartão da frente, lê-se "Bandeiras do Estado de Santa Catarina", indicando que o material é voltado para estudo de símbolos oficiais. Alguns cartões apresentam ilustrações de bandeiras, incluindo a bandeira do Brasil e a de Santa Catarina, além de textos descritivos sobre cada bandeira e suas características. O conjunto parece ser um recurso didático para auxiliar estudantes a aprenderem sobre as bandeiras do Brasil e de suas unidades federativas.

Imagem 8: Atividade realizada por aluna com laudo de dislexia



Bandeira de Santa Catarina de agora.

A bandeira do Estado de Santa Catarina é um dos símbolos oficiais do estado brasileiro de Santa Catarina, conforme o artigo 3º da constitui estadual e artigo 3º da lei nº 17.308, de 6 de novembro de 2017.

Qual é o significado da bandeira de Santa Catarina?

A bandeira foi instituída em 1959 e conta com os seguintes elementos: O trigo representa a agricultura do Estado, o café representa as lavouras do litoral, barrete frígio representa o governo republicano; A chave demonstra que Santa Catarina é uma região estratégica do Brasil e a águia, que representa a força do povo.

O que significa a cor vermelha na bandeira de Santa Catarina?

O barrete frígio na cor vermelha simboliza a republica, pois faz referência aos fracezes que lutaram pela implantação do regime republicano em seu país e que também usavam o acessório dessa cor.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, (2026)

Esse tipo de trabalho é muito importante para os alunos dos anos iniciais, pois estimula a leitura, a escrita e a interpretação de informações de maneira organizada e significativa. Além disso, a atividade realizada em folha de caderno traz proximidade ao cotidiano das aulas do dia a dia escolar. Aqui também é possível identificar a inclusão, visto que está atividade foi realizada por aluno especial, que possui laudo médico apresentando dificuldades de aprendizagem.

A Figura 9 apresenta a capa de uma das atividades intitulada "A Evolução do Brasão de Santa Catarina", e que tem como destaque visual o brasão do Estado, e que aparece no centro da página: uma estrela de cinco pontas com elementos simbólicos, como o águia, o capuz vermelho, o trigo, o ramo de café e chaves, representando diferentes aspectos históricos, econômicos e culturais do Estado. A composição é emoldurada por uma fita vermelha na parte inferior, com a inscrição "Estado de Santa Catarina".

O material está encadernado com barbantes roxos, sugerindo que se trata de uma atividade manual. Dessa forma, a atividade possui relevância pelo fato de propor ao leitor conexão com a história, cultura e identidade regional; oferece o entendimento acerca da evolução histórica de um símbolo oficial, percebendo como elementos visuais transmitem transformações sociais, políticas e econômicas; estimula o senso de

pertencimento ao território catarinense e de valorização à memória coletiva local. Além disso, este material propicia o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e análise, relacionando elementos visuais com significados e símbolos históricos e culturais.

Imagem 9: Livro elaborado pelas alunas sobre A evolução do brasão de Santa Catarina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, (2025).

A Imagem 9 oferece a capa de uma das atividades intitulada "A Evolução do Brasão de Santa Catarina". O destaque visual é o brasão do Estado, que aparece no centro da página: uma estrela de cinco pontas com elementos simbólicos, como o águia, o capuz vermelho, o trigo, o ramo de café e chaves, representando diferentes aspectos históricos, econômicos e culturais do Estado. A composição é emoldurada por uma fita vermelha na parte inferior com a inscrição "Estado de Santa Catarina". O material está encadernado com barbantes roxos, sugerindo que se trata de uma atividade manual ou de pesquisa, possivelmente para uso em sala de aula. Dessa forma, a atividade possui relevância pelo fato de propor ao leitor do material que reconheçam símbolos oficiais do Estado, conectando história, cultura e identidade regional; entendam a evolução histórica de um símbolo oficial, percebendo como elementos visuais refletem transformações sociais, políticas e econômicas; estimulem o senso de pertencimento ao território catarinense e valorizem a memória coletiva local. Assim como, que desenvolvam habilidades de pesquisa e análise, relacionando elementos visuais com significados históricos e culturais.

Além disso, atividades como essa ajudam a integrar Geografia e História, promovendo uma aprendizagem significativa que vai além da memorização, incentivando reflexão crítica sobre símbolos e identidade regional. Dessa forma, o reconhecimento dos símbolos oficiais de Santa Catarina, como a Bandeira, o Selo, o Hino e o Brasão, assim como símbolos oficiais regionais, municipais ou nacionais se tornam essenciais para a formação da identidade cultural do sujeito, contribuindo para a cidadania. Pois, os símbolos carregam significados históricos, sociais e geográficos, além de que representam o povo, as tradições e lutas ao longo do tempo. Na maioria das vezes, os símbolos tendem constituir-se como uma síntese visual que objetiva transparecer a memória e sentimentos coletivos como forma de identificar aquela cidade-estado ou país, e por isso se diferenciam uma das outras. Além do que, o símbolo é carregado de sentimentos subjetivos, ao ponto que cada território tem a sua história, lembranças, lutas, conquistas, disputas. Fato esse que um mesmo símbolo dificilmente vai conseguir representar espaços e povos diferentes.

Ao conhecê-los, estuda-los e analisa-los o aluno estabelece uma relação de pertencimento com sua comunidade e com o estado em que vive, compreendendo que faz parte de uma história coletiva. Pois, essa identificação do lugar em que se vive é fundamental para que o sujeito possa compreender o mundo, assim como estabelecer relações mais imediatas e significativas para sua vida, (Callai, 2005, p. 84). Isso possibilita que este sujeito se capacite para entender sua realidade local e fazer relações e interações com outros espaços.

Além do aspecto cultural, os símbolos também desempenham uma função formadora e educativa, possibilitando que o sujeito perceba que cada elemento neles representado possui uma intenção que é dar voz a história daquele lugar representado. No caso da prática didática que está sendo discutida, a bandeira que representa o estado de Santa Catarina reúne cores e símbolos que tem intenção de demonstrar as riquezas naturais e a força do trabalho do povo catarinense. Força essa expressa no trabalho e nas lutas e guerras que esse povo enfrentou. Já o hino expressa, em seus versos, valores e sentimentos identitários do estado catarinense.

Exemplo visto nesse trecho, (Santa Catarina, 1988):

> "[...] Quebram-se férreas cadeias
>
> Rojam algemas no chão
>
> Do povo nas epopeias
>
> Fulge a luz da redenção, [...] "

Esse trecho do hino expressa uma mensagem de libertação e conquista da liberdade. Quando se diz que "quebram-se férreas cadeias" e "rojão-se algemas no chão", o verso simboliza o fim da opressão e da dominação, seja ela política, social ou econômica. As "cadeias" e "algemas" representam a condição de submissão de um povo que, ao se libertar, conquista sua autonomia e dignidade. A expressão "do povo nas epopeias fulge a luz da redenção" reforça essa ideia, indicando que, nas grandes lutas e feitos históricos do povo. As ("epopeias"), surge a "luz da redenção", ou seja, o renascimento da esperança, da justiça e da liberdade. Em síntese, o trecho celebra a vitória do povo sobre a opressão, exaltando o valor da luta e da emancipação coletiva.

Outro trecho evidenciado em sala, faz menção as lutas da sociedade, descrita neste trecho, (Santa Catarina, 1988):

> [...], Pela força do Direito
>
> Pela força da razão,
>
> Cai por terra o preconceito
>
> Levanta-se uma Nação, [...].

Esse trecho do hino expressa a necessidade da busca constante pelo senso de justiça, igualdade e superação social. Quando diz "Pela força do Direito, pela força da razão", o verso valoriza os princípios da justiça e da racionalidade como caminhos legítimos para transformar a sociedade. Já a frase "Cai por terra o preconceito" simboliza o fim das desigualdades e discriminações, indicando uma conquista moral e ética, a qual deve ser luta de todo catarinense em qualquer tempo histórico. Por fim, "Levanta-se uma Nação" representa o renascimento coletivo, o fortalecimento de um povo unido por valores de respeito, liberdade e dignidade. Em conjunto, o trecho exalta a ideia de que uma nação justa e livre que se ergue quando o direito e a razão prevalecem sobre a ignorância e o preconceito.

De fato, discutir a letra do Hino de Santa Catarina em sala de aula permite ao aluno refletir sobre valores cívicos, sociais e históricos que ultrapassam o simples ato de cantar um símbolo estadual. Como exemplo citado anteriormente, esses trechos dão possibilidades de debater processos de libertação e luta por justiça, ajudando os alunos a compreenderem que a liberdade e os direitos sociais são conquistas coletivas. Outra questão é a menção ao fim do preconceito e o surgimento de uma nação, abre espaço para discutir igualdade, respeito às diferenças e cidadania, temas fundamentais para a convivência democrática.

Dessa forma, com esses diálogos acreditasse que o aluno compreenda que o hino não é apenas um símbolo, mas um documento cultural e político, que expressa ideais e desejos de um povo, e que valorização da liberdade, da justiça e da solidariedade se constrói todos os dias, por meio desses diálogos de reafirmamento da identidade territorial.

Outra questão discutida foi esse pedido realizado em 2023, pelo deputado Ivan Naatz, apresentou uma proposta polêmica para alterar alguns trechos do hino catarinense argumentando que a sociedade evoluiu e o hino possa não representar mais os catarinenses. A discussão chegou à sala de aula, onde os alunos analisaram os trechos sugeridos para substituição e debateram o tema. Durante o diálogo, eles também contestaram o argumento do deputado sobre o desconhecimento do hino pela população, defendendo que uma maior divulgação poderia promover o reconhecimento e a valorização dessa representação simbólica.

Outro ponto importante é que os símbolos oficiais são instrumentos políticos e de representação social, não apenas identificam o estado em cerimônias e eventos, mas também comunicam ideais e valores compartilhados. Os alunos ao reconhecerem esses símbolos, desenvolvem uma compreensão crítica da relação entre identidade local e nacional, percebendo como essas representações ajudam a consolidar a unidade do povo catarinense sem apagar sua diversidade cultural. E estes quando aprovados pelos deputados, são instituídos por leis ou decretos, o que os torna oficiais. E para haver substituição é necessários estudos e consulta popular, já que os mesmos representam a população de um determinado lugar.

Por fim, trabalhar os símbolos oficiais de Santa Catarina em sala de aula contribui significativamente para a formação cidadã dos estudantes, pois permite que eles desenvolvam respeito e valorização pelo significado que os símbolos possuem, reconhecendo neles princípios de civismo, responsabilidade e consciência histórica. Esse aprendizado também possibilita uma melhor compreensão do papel do Estado na construção da sociedade, estimulando-os a agir como sujeitos críticos e participativos. Assim, a valorização dos símbolos por meio do conhecimento torna-se um caminho para fortalecer o pertencimento cultural e o engajamento na vida social e política.

No entanto, a prática didática precisa ter objetivos bem definidos, alinhados à formação integral do sujeito entendida como uma educação que contempla o ser humano em sua totalidade: corpo, mente, emoções,

valores e inserção social. Essa perspectiva busca superar a mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento das dimensões cognitiva, ética, estética, social e afetiva (Libâneo, 2013). Para isso, é essencial que a escola proporcione experiências que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, a sensibilidade humana e a autonomia. Dessa forma, contribui-se para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem, desenvolvendo empatia e consciência diante das injustiças sociais e econômicas. A integralidade, tão almejada pela escola, está intrinsecamente ligada a uma educação humanizadora, que reconhece o ser humano como um ser de relações, de potencialidades e em constante construção.

A escola torna-se, assim, um espaço de diálogo e reflexão, onde o conhecimento escolar se articula com as vivências, os saberes e os contextos dos alunos. Essa articulação amplia a capacidade de compreender as interconexões entre os fenômenos sociais, culturais e ambientais, fortalecendo o pensamento complexo e a leitura crítica da realidade dimensões fundamentais para a cidadania ativa (Libâneo, 2013).

No entanto, a prática didática precisa ter objetivos bem definidos, alinhados à formação integral do sujeito — entendida como uma educação que contempla o ser humano em sua totalidade: corpo, mente, emoções, valores e inserção social. Essa perspectiva busca superar a mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento das dimensões cognitiva, ética, estética, social e afetiva (Libâneo, 2013). Para isso, é essencial que a escola proporcione experiências que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, a sensibilidade humana e a autonomia. Dessa forma, contribui-se para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem, desenvolvendo empatia e consciência diante das injustiças sociais e econômicas. A integralidade, tão almejada pela escola, está intrinsecamente ligada a uma educação humanizadora, que reconhece o ser humano como um ser de relações, de potencialidades e em constante construção.

Nesse viés, o ensino de Geografia está vinculado à formação da consciência ética e política do sujeito. Quando a Geografia escolar promove o respeito, a empatia e a valorização das diferenças, a escola contribui, muitas vezes de forma silenciosa para que o questionamento das desigualdades aconteça. Esse autor na década de 80 afirmou que a educação atrelada ao ensino da Geografia pode funcionar como uma "arma silenciosa" (Lacoste, 2012, p. 34). De fato, o saber geográfico apreendido

e fortalecido na escola pode ser usado tanto para dominar quanto para emancipar a sociedade ou um grupo social. Isso, reflete a ideia de que o conhecimento geográfico nas mãos da classe dominate, pode impedir que os sujeitos compreendam os mecanismos espaciais da dominação e controle. Por outro lado, quando crítico, o ensino se transforma em ferramenta de emancipação e consciência espacial.

Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser um processo individualizado e passa a ser coletiva e dialógica, permitindo que o aluno se reconheça como parte de um todo e corresponsável pelo bem comum. Trata-se de uma dimensão ética do ensino que, ao se relacionar com a vida, forma sujeitos comprometidos com a transformação social e o exercício da cidadania. Com isso, análise dos dados obtidos permitiu compreender como o ensino de Geografia se manifesta no contexto investigado, revelando práticas, percepções e desafios que atravessam a realidade escolar, assim como instigando o aluno a criatividade e criticidade. Os resultados não se limitam à descrição de informações coletadas, mas são interpretados à luz da temática estudada e mencionada anteriormente. Foram atividades que possibilitaram identificar contradições, avanços e limites presentes no entendimento que cada aluno tinha baseado no senso comum sobre o assunto abordado e que foi confrontado pelo conhecimento científico. Isso deu maior respaldo ao que o aluno possuía de informação.

Dessa forma, a mediação pedagógica permitiu compreender como os alunos atribuem sentido aos conteúdos trabalhados, revelando percepções, representações e conhecimentos prévios que se articulam com o aprendizado escolar. Além disso, é possível atrelar reflexão sobre o papel da escola como espaço de construção coletiva do saber, em que o ensino da Geografia assume uma função crítica e científica, ao favorecer o reconhecimento da identidade regional e o pertencimento ao lugar, assim como o papel fundamental do professor como mediador de conhecimento. Nesse sentido, os resultados expressam não apenas o nível de apreensão conceitual, mas também as dimensões sociais e culturais envolvidas no processo de aprendizagem, evidenciando o caráter dinâmico e reflexivo do ensino.

Atrelado a isso, tem-se a importância em dar visibilidade as atividades que os alunos realizam na escola como forma de contribuir a formação integral, pois se dá valor ao processo de aprendizagem como produção de conhecimento e expressão de subjetividade. Assim, quando o trabalho é exposto, socializado e discutido, evidenciando não apenas

o resultado final, mas o caminho percorrido, os saberes mobilizados e as reflexões construídas ao longo da prática. Esse tipo de visibilidade confere sentido à aprendizagem, pois o aluno se vê como autor, produtor e protagonista do conhecimento, e não apenas como receptor de conteúdos previamente definidos (Freire, 1996).

Além do que, a socialização estimula o reconhecimento e a valorização da diversidade de saberes e experiências que coexistem no ambiente escolar. Pois, muitos professores utilizam desta estratégia, deixando os murais e paredes da escola parecendo um mosaico colorido e diverso. Mas parece uma exposição de mundos diferentes, cada um com sua linguagem e intenção, e que remetem a contribuir na formação daquele sujeito que está lendo ou admirando a informação. Diante disso, no ensino de geografia cada trabalho apresentado seja um mapa, texto, experimento ou representação artística reflete as múltiplas formas de compreender o mundo e de se expressar. Por isso, a visibilidade dada as produções podem desenvolver dimensões cognitivas, comunicativas e socioemocionais, promovendo o respeito, a escuta e o diálogo entre os alunos e alunos e professores.

Dessa forma, a exposição dos trabalhos também tem um importante papel motivacional e formativo, pois fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento dos alunos à comunidade escolar. Quando suas produções escolares são valorizadas, estes percebem que suas vozes importam, ou seja, que suas ideias têm lugar e impacto no coletivo, o que contribui para a autonomia intelectual e afetiva, dimensões fundamentais da formação integral, despertando e estimulam a confiança, a responsabilidade e o engajamento nas atividades escolares e sociais.

Por fim, dar visibilidade a estas práticas desenvolvidas é também um ato pedagógico e político, na medida em que rompe com a invisibilidade e o silenciamento que muitas vezes marcam a trajetória escolar de sujeitos historicamente excluídos. A escola, ao abrir espaço para a expressão e a autoria, cumpre sua função emancipadora, formando cidadãos críticos, criativos e participativos (Freire, 1996). Dessa forma, a visibilidade das produções estudantis não é um simples gesto de exposição, mas um ato de reconhecimento e valorização humana, fundamental para a construção de uma educação integral, democrática e transformadora.

5 Considerações finais

A escola, ao ser compreendida como movimento, revela-se como um espaço vivo, dinâmico e inacabado, assim como os sujeitos que a integram, estando em permanente construção de sentidos e significados. Nesse contexto, o ensino de Geografia assume papel essencial, pois permite aos alunos compreenderem as suas relações e interações, reconhecendo-se como sujeitos históricos e culturais inseridos em um território. Sendo assim, a análise das práticas desenvolvidas, evidencia que o processo educativo ultrapassa a mera transmissão de informações, configurando-se como uma experiência coletiva de interpretação e reconstrução do mundo vivido.

Ao propor atividades que envolvem a pesquisa, a interpretação de mapas, a produção criativa ou entrevistas, o ensino pode se tornar um exercício de leitura crítica da realidade. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Freire (1996), para quem "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres que se encontram um no corpo do outro". De fato, o ato de ensinar e aprender Geografia deve ser entendido como prática de investigação e reflexão, que articula o conhecimento científico com as vivências dos alunos e as demandas contemporâneas do mundo globalizado.

Atividades desse porte quando aliam a hermenêutica dialógica à Teoria da Complexidade no processo de aprendizagem, tornando-se significativamente potente para esse movimento pedagógico, pois compreender que a sala de aula é pensar além de um espaço qualquer com um aglomerado de pessoas. Mas se torna um lugar da promoção do diálogo, escuta e reconstrução de significados permitindo que o conhecimento não seja tratado de forma fragmentada, mas de modo integrado, contemplando as dimensões sociais, naturais, culturais e históricas do espaço geográfico. E assim, torna o ensino uma prática que convida à reflexão crítica e à compreensão sistêmica da realidade.

Além disso, reconhecer a escola como movimento é reconhecer também a potência das relações humanas que nela se estabelecem. Cada aula é única, pois carrega em si a singularidade das experiências, das falas e das interpretações dos sujeitos que dela participam. O professor, nesse contexto, atua como mediador, organizando o conhecimento e criando condições para que o aluno se torne protagonista do próprio aprendizado. A proposta do ensino de geografia é que o aluno, por sua vez, não apenas

absorva conteúdos, mas transforma e ressignifica o que aprende, produzindo novos saberes a partir de suas próprias leituras de mundo.

Por fim, a prática pedagógica, quando fundamentada em diálogo, reflexão e complexidade, possibilita a construção de um saber significativo e emancipador. O ensino da Geografia, nesse cenário, contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento, a valorização da cultura e o exercício da cidadania, atributos fundantes para se construir uma sociedade que de fato seja justa, plural e democrática. Importante que o aluno se veja como o construtor dessa sociedade, ele é o mantenedor social, daí a importância dele se reconhecer nesse espaço.

Diante disso, sintetizando as práticas didáticas, podemos verificar que a atividade reafirma a importância do ensino de Geografia como uma prática viva, criativa e interdisciplinar, que vai além da simples memorização de conteúdos e busca promover o aprendizado significativo por meio da experimentação e da expressão dialógica dos alunos, pois nenhum discurso vai existir isoladamente. Isso reverbera no entendimento de que aprender Geografia é também compreender o espaço e o lugar como construções humanas, carregadas de sentidos e relações.

A socialização das produções em espaços coletivos reforçou a noção de pertencimento e valorização do conhecimento construído em grupo. Expor o trabalho dos alunos no ambiente escolar não apenas amplia o alcance das aprendizagens, mas também fortalece a autoestima e o engajamento dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo educativo. Afirmação sustentada por Freire (1996), em que "ensinar é criar as condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento", e a exposição dos trabalhos materializa essa perspectiva, pois dá visibilidade ao percurso de aprendizagem e às múltiplas formas de expressão dos estudantes. Esse tipo de atividade reafirma que a escola é um espaço de movimento, criação e partilha, onde o conhecimento é continuamente ressignificado pelas experiências vividas.

Referências

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola**. 2014. 319 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, RS.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 1997.

CALLAI, H. Helena. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 83-98.

COSGROVE, Denis. **A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas**. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). Paisagem, tempo e cultura. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 92–123.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

SANTA CATARINA. **Lei n. 126, de 15 de agosto de 1895**. Cria o escudo e o selo do Estado de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 15 ago. 1895.

SANTA CATARINA. Lei n. 144, de 6 de setembro de 1895. Cria a bandeira do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 6 set. 1895.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 605, de 19 de fevereiro de 1954**. Altera dispositivos da Lei n. 126, de 15 de agosto de 1895, que institui o escudo e o selo do Estado de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 19 fev. 1954.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n. 175, de 28 de dezembro de 1998**. Institui o Hino do Estado de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 28 dez. 1998.

SANTA CATARINA. **Hino do Estado de Santa Catarina**. Letra de Horácio Nunes Pires; música de José Brazilício de Souza. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, [s.d.]. Disponível em: https://estado.sc.gov.br/conheca-sc/hino/#:~:text=Hino%20%2D%20Conhe%C3%A7a%20Santa%20Catarina. Acesso em 10 out. 2025.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XJ9kV6tM7JfNJxJ7QzC6GJH/. Acesso em: 16 out. 2025.

VITIELLO, Márcio Abondanza. **A geografia censurada: cerceamentos à produção e à distribuição de livros didáticos**. Curitiba: Appris, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 5

ENSINO GEOGRÁFICO ESCOLAR PARANAENSE: APARELHO DE ALIENAÇÃO OU TRINCHEIRA DA CONSCIÊNCIA? ENSAIOS DE UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ESTRUTURA E MÉTODO

Anderson de Sousa
Najla da Silva Mehanna

1 Introdução

Pensar o ensino de Geografia na educação básica é adentrar um campo de profundas contradições. Se, por um lado, testemunhamos avanços técnicos nos materiais didáticos e recursos pedagógicos, por outro, persiste um distanciamento entre esse potencial e a formação de uma consciência crítica capaz de compreender o espaço geográfico como produto das relações sociais. Essa dissonância expressa uma contradição fundante: na sociedade capitalista, a educação encontra-se permanentemente tensionada entre sua promessa emancipatória e sua função reprodutora das desigualdades (Freire, 1996; Apple, 2006).

Neste trabalho, concebido como ensaio de tese, assumimos um posicionamento alinhado à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), partindo do pressuposto de que não há neutralidade no campo educacional. Como afirma Saviani (2013, p. 15), "o conhecimento não é neutro; ele exprime os interesses de classes ou grupos sociais". Essa premissa adquire especial relevância para a Geografia, cujo objeto — o espaço geográfico — é produto e condição das relações e lutas sociais. Lacoste (1977) já alertava para o caráter estratégico do saber geográfico, cabendo a uma Geografia escolar crítica desvelar os interesses que moldam o território e tornar visíveis as relações políticas ocultadas pela aparente neutralidade da paisagem.

O objetivo deste estudo é analisar o ensino de Geografia escolar paranaense, tomando-o como expressão concreta dessas contradições.

A investigação fundamenta-se em estudo de caso múltiplo realizado em quatro colégios estaduais de Francisco Beltrão (PR), buscando apreender as práticas pedagógicas em sua imediaticidade para, posteriormente, problematizá-las à luz da PHC. O afastamento temporário da docência direta possibilitou um "distanciamento estratégico" (Nóvoa, 2009, p. 22), favorecendo uma observação mais sistemática do cotidiano escolar.

Para além da descrição dessa realidade, o percurso argumentativo toma o método dialético da PHC como fundamento da análise e da exposição. Seus cinco momentos são articulados, neste capítulo, em quatro seções. A primeira parte da prática social inicial, apreendendo o ensino de Geografia tal como se manifesta no cotidiano das escolas investigadas, especialmente no que se refere ao esvaziamento crítico, à desmotivação discente e à redução da autonomia docente. A segunda corresponde à problematização, na qual essas manifestações são submetidas à análise teórica, buscando desvelar as determinações históricas e sociais que as constituem. Na terceira, dedicada à instrumentalização, discutem-se os fundamentos teórico-metodológicos capazes de subsidiar uma prática docente crítica e intelectualmente autônoma. Por fim, catarse e prática social transformada articulam os momentos anteriores em uma síntese que recoloca o conhecimento geográfico como instrumento de compreensão e transformação da realidade.

Esse movimento permite compreender que as dificuldades que atravessam o ensino de Geografia não constituem um destino inexorável, mas são produzidas em condições históricas, políticas e pedagógicas concretas e, portanto, passíveis de enfrentamento. Defende-se, nesse sentido, que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece fundamentos para compreender essas contradições e para pensar possibilidades de transformação da prática educativa, reafirmando o potencial da Geografia escolar na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade social e espacial.

2 A prática social inicial: o ensino e a Geografia escolar em sua aparente imediaticidade

O ponto de partida desta investigação, pela ótica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), é a "prática social" dos sujeitos, ou seja, a realidade imediata tal como se apresenta (SAVIANI, 2008b, p. 26). Nesta primeira etapa, busca-se apreender o fenômeno em sua aparente factualidade, antes

de submetê-lo a mediações teóricas mais profundas, evitando análises abstratas e desvinculadas da materialidade da escola.

Embora a neutralidade seja frequentemente reivindicada no campo educacional, para os teóricos críticos ela não apenas é impossível, como pode contribuir para ocultar o caráter político da educação e as relações sociais que a atravessam. A alternativa não está na doutrinação, mas na construção de uma educação conscientemente crítica e emancipatória (APPLE, 2006; FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008).

Nesta etapa, priorizou-se a descrição das aulas, complementada por diálogos com professores e questionários aplicados aos estudantes. As observações integram um estudo de caso múltiplo realizado em quatro colégios públicos da rede estadual de Francisco Beltrão, no sudoeste do Paraná, abrangendo 15 turmas do Ensino Fundamental e Médio. Foram selecionados dois colégios localizados na periferia e dois na área central, sendo um destes de modelo cívico-militar. Nas situações observadas, essa especificidade institucional não produziu diferenças significativas no processo de ensino analisado.

O afastamento temporário da docência direta possibilitou um "distanciamento estratégico" (NÓVOA, 2009, p. 22), favorecendo um registro mais sistemático das práticas cotidianas. O panorama encontrado revela contradições importantes. Embora os professores investigados apresentem melhor qualificação formal, em consonância com o observado por Machado (2010), essa condição não se traduz necessariamente em maior qualidade do ensino, indicando que os problemas educacionais ultrapassam a formação individual do professor.

Nas aulas observadas, verificou-se a presença de práticas voltadas à maior participação dos estudantes, afastando-se, ao menos formalmente, de um ensino exclusivamente centrado no professor. Entretanto, essas estratégias mostraram-se insuficientes para assegurar envolvimento e aprendizagem. Situação semelhante ocorre com os materiais didáticos fornecidos pelo Estado. Apresentações compostas por imagens, vídeos, mapas e animações representam evidente avanço técnico e conferem às aulas maior diversidade informativa e visual, mas essa modernização não se traduz, necessariamente, em um ensino geográfico crítico. Coloca-se, então, uma questão fundamental: por que não?

Os diálogos com os professores revelam algumas das mediações dessa realidade: sobrecarga de trabalho, cobranças excessivas, adoecimento, baixos salários, turmas numerosas e redução da autonomia intelectual.

Nesse contexto, o professor corre o risco de ser convertido em executor de conteúdos previamente definidos, aproximando-se da figura do "aplicador de slides" e afastando-se da condição de intelectual transformador defendida por Giroux (1997). Tardif e Lessard (2011) contribui para essa discussão ao chamar atenção para a necessidade de compreender o trabalho docente em sua complexidade, considerando não apenas currículo, conteúdos e estratégias pedagógicas, mas também as condições concretas em que a docência se realiza.

Entre os aspectos mais evidentes nas observações, nos diálogos com professores e nos questionários aplicados aos estudantes, destaca-se, contudo, a desmotivação discente diante dos conteúdos escolares. Em diferentes situações, o desinteresse associa-se à indisciplina e produz, em contrapartida, sentimento de frustração e impotência entre os professores.

Embora partam de fundamentos distintos, Piaget (1971), Vygotsky (1991) e Dewey (1979) atribuem relevância à atividade do sujeito e às relações que estabelece com aquilo que aprende. Nas situações observadas, porém, verificou-se dificuldade em atribuir sentido aos conteúdos escolares. Parte desse problema relaciona-se à maneira como conteúdos previamente estruturados chegam às escolas, nem sempre articulados às particularidades da comunidade escolar. Somada às exigências de cumprimento do script estadual, essa organização pode restringir as possibilidades de explicitação dos objetivos do ensino e de estabelecimento de relações entre os conhecimentos trabalhados e a realidade dos estudantes.

É justamente nesse ponto que se evidencia uma das funções fundamentais da Geografia escolar: possibilitar a compreensão das relações sociais que produzem o espaço e contribuir para que os estudantes se posicionem diante da realidade. Isso não pressupõe doutrinação, mas a criação de condições para que diferentes posições possam ser examinadas, discutidas e confrontadas a partir de conhecimentos e argumentos consistentes.

Embora tenham sido identificadas tentativas de relacionar conceitos geográficos à realidade, na maior parte das situações observadas os estudantes pouco problematizavam aquilo que lhes era apresentado. O diálogo era reduzido, conceitos fundamentais nem sempre recebiam a devida atenção e prevalecia, em muitos momentos, o cumprimento protocolar das atividades. O problema, portanto, não parece residir simplesmente na ausência de recursos ou estratégias, mas na dificuldade de converter informação em conhecimento capaz de produzir compreensão.

Essa realidade precisa ser situada em um contexto social mais amplo. A escola disputa atualmente a atenção dos estudantes com formas de comunicação e entretenimento marcadas pela velocidade, pelo consumo e pela gratificação imediata. A Teoria Crítica oferece elementos importantes para interpretar esse processo. Adorno (2019) discute os efeitos da indústria cultural sobre a formação da consciência; Marcuse (1982) problematiza a produção social das necessidades; e Bauman (2008) analisa a centralidade assumida pelo consumo na sociedade contemporânea. Sob diferentes perspectivas, esses autores permitem compreender que o desinteresse pela reflexão sistemática não pode ser explicado apenas por características individuais dos estudantes.

Nesse cenário, os dispositivos móveis acrescentam uma nova dimensão ao problema. Smartphones, redes sociais, jogos e conteúdos sob demanda operam segundo uma lógica de estímulo contínuo e gratificação imediata, produzindo forte contraste com o tempo necessário ao estudo, à elaboração conceitual e à reflexão. Mesmo diante das restrições legais ao uso de celulares em sala de aula, observou-se a permanência desses dispositivos, inclusive de maneira clandestina durante as explicações docentes. A proibição, isoladamente, mostra-se insuficiente diante de uma lógica social mais ampla de captura da atenção.

A realidade escolar observada revela-se, portanto, complexa e multifacetada. Desmotivação discente, conteúdos pouco articulados à realidade, redução da autonomia docente, exigências burocráticas e disputa permanente pela atenção se combinam e produzem situações em que o professor procura desenvolver a aula diante do envolvimento reduzido de parcela significativa da turma. Não se trata, assim, de localizar uma causa única, mas de reconhecer determinações que se articulam e ajudam a explicar as dificuldades encontradas no processo educativo.

Diante desse cenário, a sensação de impotência pode conduzir à naturalização dos problemas. É justamente essa postura que a conhecida indagação de Darcy Ribeiro procura confrontar: "Até quando ficaremos todos de acordo, sem fazer nada, que a educação é uma calamidade?" (RIBEIRO, 1984, p. 11). Mais do que reiterar a constatação das dificuldades, torna-se necessário interrogar quais caminhos podem contribuir para construir uma escola capaz de produzir sentido para os estudantes sem se submeter à mesma lógica de imediatismo que pretende enfrentar.

Essa questão, contudo, ultrapassa os limites desta primeira etapa. A prática social inicial revela um ensino de Geografia que, apesar

da aparência de modernização técnica, convive com um significativo esvaziamento de seu potencial crítico. De um lado, o professor enfrenta sobrecarga, burocratização e restrições à autonomia; de outro, o estudante encontra dificuldades para reconhecer sentido nos conhecimentos que lhe são apresentados.

Uma Geografia reduzida a conceitos abstratos ou a informações desconectadas da realidade não oferece resposta a essas contradições. Compreendê-las exige ultrapassar sua manifestação imediata e buscar as determinações que as produzem. É esse movimento que conduz ao próximo momento da investigação: a problematização à luz da teoria crítica**.**

3 A problematização: a Geografia escolar sob a crítica da tradição teórica

Se a etapa anterior apresentou a prática social inicial do ensino de Geografia em sua imediaticidade, marcada pelo esvaziamento de seu potencial crítico, pela desmotivação discente e pela redução da autonomia docente, o presente momento exige ultrapassar a aparência dos fenômenos. Busca-se, portanto, problematizar essa realidade à luz da teoria crítica, investigando as determinações históricas e sociais que ajudam a explicar as contradições observadas. A questão que orienta esta seção é: por que um aparato técnico-informacional cada vez mais sofisticado não se converte, necessariamente, em um ensino emancipatório?

Uma possibilidade de compreensão emerge quando a escola é analisada como instituição atravessada pelas contradições da sociedade na qual se constitui. A promessa de emancipação pelo conhecimento convive historicamente com mecanismos de reprodução das desigualdades. Para Althusser (1980), a escola assume papel central entre os Aparelhos Ideológicos de Estado, participando da reprodução não apenas de conhecimentos e saberes necessários à organização social, mas também de valores e comportamentos relacionados à ordem vigente.

Essa análise pode ser ampliada pela noção gramsciana de hegemonia. Para Gramsci (2011), a dominação não se sustenta exclusivamente pela coerção, mas também pela direção intelectual e moral exercida no interior da sociedade. A escola participa desse processo ao atuar na produção e circulação de determinadas concepções de mundo. Isso não significa compreendê-la como espaço de reprodução mecânica, mas reconhecer

que nela se manifestam disputas pela formação das consciências e pela construção de sentidos acerca da realidade social.

Bourdieu e Passeron (1975), por sua vez, contribuem para compreender como determinadas formas culturais podem ser legitimadas pela escola como universais. Por meio da violência simbólica, diferenças socialmente produzidas tendem a ser convertidas em diferenças escolares aparentemente naturais. Baudelot e Establet (2025) também evidenciam o caráter desigual da escolarização nas sociedades capitalistas, relacionando a organização escolar à própria divisão social do trabalho. Sob perspectivas distintas, essas contribuições convergem ao demonstrar que as desigualdades educacionais não podem ser explicadas exclusivamente pelo desempenho individual dos sujeitos.

No ensino de Geografia, a crítica de Lacoste (1977) assume particular relevância ao evidenciar a dimensão estratégica do conhecimento geográfico. Sua conhecida distinção entre uma Geografia vinculada aos Estados-maiores e aquela difundida na escola permite problematizar o distanciamento entre um saber utilizado para compreender e intervir sobre o território e um ensino frequentemente reduzido à memorização de nomes, localizações e acidentes geográficos. Nessa perspectiva, o esvaziamento da capacidade explicativa da Geografia escolar não constitui apenas um problema metodológico: implica limitar o acesso dos estudantes a instrumentos conceituais necessários à compreensão das relações de poder que produzem e organizam o espaço.

Essa problemática assume diferentes configurações históricas. No século XX, o tecnicismo educacional aproximou a organização escolar da racionalidade técnica, conferindo centralidade à eficiência, ao planejamento e à definição de resultados. No Brasil, essa perspectiva ganhou força durante o regime militar e encontrou expressão na Lei nº 5.692/1971, especialmente pela valorização da profissionalização e pela reorganização do ensino segundo demandas econômicas e produtivas. A crítica de Freire (1987) à "educação bancária" permite compreender os limites de uma relação pedagógica fundada na transmissão e recepção de conhecimentos sem sua efetiva problematização.

As transformações econômicas e políticas posteriores não eliminaram essa racionalidade. Sob novas configurações, elementos do tecnicismo reaparecem associados à gestão por resultados, à padronização curricular, à avaliação de desempenho e à valorização de competências vinculadas às demandas contemporâneas do trabalho. O denominado neotecnicismo

atualiza, assim, mecanismos de controle do processo educativo sob uma linguagem marcada pela inovação, eficiência e empregabilidade.

Nesse contexto, políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) precisam ser analisadas para além de sua dimensão normativa. A organização por competências e habilidades, quando articulada à centralidade das avaliações e dos indicadores de desempenho, pode favorecer uma compreensão instrumental do conhecimento, sobretudo quando aquilo que pode ser mensurado passa a orientar as próprias finalidades do trabalho pedagógico. A modernização técnica da escola, portanto, não significa necessariamente superação das formas tradicionais de controle e padronização do ensino.

No Paraná, essa contradição assume contornos particularmente relevantes diante da crescente presença de plataformas digitais, materiais padronizados, avaliações diagnósticas e mecanismos de acompanhamento dos resultados escolares. Se, por um lado, tais instrumentos ampliam as possibilidades técnicas de organização e acompanhamento do ensino, por outro, sua utilização intensiva pode restringir a autonomia docente quando o professor passa a responder prioritariamente ao cumprimento de conteúdos, cronogramas e indicadores previamente estabelecidos.

Essa realidade ajuda a compreender alguns dos fenômenos identificados nas escolas investigadas em Francisco Beltrão. O professor reduzido à condição de "aplicador de slides", os conteúdos percebidos como uma "encomenda externa" e a dificuldade dos estudantes em atribuir sentido ao conhecimento escolar não aparecem, nessa perspectiva, como problemas isolados. Eles se relacionam a uma organização mais ampla do trabalho educativo, na qual a padronização e a busca por resultados mensuráveis podem se sobrepor à autonomia intelectual do professor e à construção de mediações capazes de relacionar o conhecimento sistematizado à realidade dos estudantes.

O mesmo ocorre com a desmotivação discente. Ela não pode ser explicada apenas pela disposição individual dos estudantes, assim como a perda de autonomia docente não decorre simplesmente das escolhas dos professores. Ambas precisam ser compreendidas em relação às condições sociais e institucionais em que o processo educativo se realiza. A indústria cultural, a lógica do consumo e a crescente disputa pela atenção articulam-se, no interior da escola, às formas de organização curricular e às condições concretas do trabalho pedagógico.

A problematização da prática social inicial permite, portanto, reconhecer que a aparente contradição entre modernização técnica e esvaziamento crítico não é apenas aparente. Recursos tecnológicos, plataformas, avaliações e materiais didáticos podem ampliar possibilidades pedagógicas, mas não definem, por si mesmos, as finalidades da educação. Quando subordinados a uma racionalidade predominantemente instrumental, podem inclusive reforçar práticas que reduzem o conhecimento à informação e o trabalho docente à execução de procedimentos.

Isso não significa, entretanto, compreender a escola apenas como espaço de reprodução. A própria noção gramsciana de hegemonia permite reconhecer que, onde existe dominação, existem também contradições e possibilidades de resistência. A escola permanece como espaço de disputa, justamente porque nela circulam conhecimentos capazes de ultrapassar a experiência imediata e possibilitar outras formas de compreensão da realidade.

É nessa contradição que se coloca a questão fundamental para o ensino de Geografia: como transformar o conhecimento geográfico em instrumento de compreensão crítica da realidade sem reduzir o professor a executor de prescrições nem o estudante a receptor de informações? A resposta exige avançar da problematização para a busca das mediações teóricas e pedagógicas capazes de orientar outra relação com o conhecimento. Esse movimento conduz ao momento seguinte da investigação: a instrumentalização**.**

4 A instrumentalização: conhecimento e autonomia docente como mediações

Se a prática social inicial evidenciou um ensino marcado pela desmotivação discente e pela redução da autonomia docente, e a problematização permitiu compreender algumas das determinações históricas e sociais dessa realidade, o momento da instrumentalização exige avançar na busca dos instrumentos necessários à sua compreensão e transformação. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), trata-se de possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos necessários ao enfrentamento das questões colocadas pela prática social.

A instrumentalização não corresponde, portanto, à aplicação de técnicas ou fórmulas previamente definidas. Saviani (2008b, p. 26) a compreende como o momento de "armar os alunos com os instrumentos

necessários para o enfrentamento dos desafios postos pela prática social". Nesse processo, o conhecimento sistematizado assume centralidade, e o professor exerce papel fundamental como mediador entre o estudante e os instrumentos conceituais necessários à compreensão da realidade.

Essa mediação exige recuperar a autonomia intelectual docente diante de uma lógica que tende a reduzi-lo à execução de materiais, conteúdos e procedimentos previamente definidos. Giroux (1997) contribui para essa discussão ao defender o professor como "intelectual transformador", capaz não apenas de transmitir conhecimentos, mas de problematizá-los e compreender suas finalidades sociais. Schön (2000), por sua vez, destaca a dimensão reflexiva da prática profissional, contrapondo-a à simples aplicação técnica de procedimentos.

Autonomia, contudo, não significa liberdade individual desvinculada das condições concretas do trabalho docente. Trata-se da capacidade de apropriar-se criticamente do currículo, dos materiais didáticos e dos conhecimentos da disciplina, produzindo mediações coerentes com as necessidades formativas dos estudantes. Nas situações observadas, essa possibilidade manifesta-se também na inquietação dos professores diante do desinteresse discente, indicando que, apesar das limitações impostas ao trabalho pedagógico, permanece a preocupação com a aprendizagem e com o sentido daquilo que se ensina.

No ensino de Geografia, instrumentalizar significa possibilitar a apropriação dos conceitos e conhecimentos necessários para compreender o espaço geográfico como produto histórico e social. Isso implica ultrapassar a apresentação de conteúdos como "pacotes fechados" e estabelecer relações entre os fenômenos estudados, suas determinações e a realidade vivida. Partir de situações presentes em Francisco Beltrão — desigualdades socioespaciais, dinâmica do agronegócio, expansão urbana ou problemas ambientais — pode permitir que o estudante estabeleça relações entre o local e processos que se realizam em outras escalas. Como afirma Moreira (2011, p. 33), "o espaço geográfico é a materialização da sociedade em sua historicidade".

Essa perspectiva também exige uma apropriação crítica dos materiais didáticos. O conteúdo previamente organizado não precisa constituir um limite à ação docente, podendo ser convertido em ponto de partida para problematizações e aprofundamentos. Um conteúdo sobre o agronegócio paranaense, por exemplo, pode possibilitar discussões sobre estrutura fundiária, relações de trabalho, produção, circulação e impactos

ambientais. A mediação docente consiste justamente em criar condições para que o estudante ultrapasse a informação apresentada e se aproprie dos conhecimentos necessários à compreensão das relações que produzem o espaço.

A instrumentalização, portanto, não oferece um manual de procedimentos. Ela reafirma a centralidade do conhecimento sistematizado e da mediação docente no processo educativo. Para que o estudante possa avançar de uma compreensão imediata da realidade para formas mais elaboradas de pensamento, é necessário que tenha acesso aos instrumentos conceituais produzidos historicamente e que o professor disponha de condições intelectuais e pedagógicas para organizar essa apropriação.

Nesse movimento, a autonomia docente e a apropriação do conhecimento não constituem processos separados. Ao professor cabe produzir as mediações necessárias; ao estudante, apropriar-se dos instrumentos que lhe permitam reinterpretar a prática social. Quando essa apropriação produz uma nova compreensão da realidade, o processo aproxima-se do momento que Saviani denomina catarse, no qual o conhecimento elaborado passa a integrar uma nova forma de compreensão da prática social.

5 A catarse e a prática social transformada: para uma efetividade emancipatória do ensino de Geografia

Se a instrumentalização corresponde à apropriação dos conhecimentos necessários à compreensão da prática social, a catarse representa, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma transformação qualitativa na forma como o estudante compreende essa realidade. Trata-se do momento em que os instrumentos conceituais apropriados possibilitam superar uma visão imediata e fragmentada dos fenômenos e alcançar formas mais elaboradas de compreensão. No ensino de Geografia, isso ocorre quando o espaço deixa de ser percebido como cenário estático e passa a ser compreendido como produção histórica e social, constituída por relações, conflitos e contradições.

Essa transformação não ocorre espontaneamente. Resulta de uma prática pedagógica intencional, na qual o professor organiza as mediações necessárias para que os estudantes se apropriem do conhecimento sistematizado. Situações presentes na realidade de Francisco Beltrão, como a expansão urbana, a dinâmica do agronegócio, as desigualdades

socioespaciais ou os problemas ambientais, podem constituir pontos de partida para a mobilização de conceitos como território, lugar, região, paisagem e espaço geográfico. O objetivo, contudo, não é permanecer na experiência imediata, mas utilizá-la para alcançar relações e determinações que não são imediatamente perceptíveis.

A catarse pode manifestar-se, por exemplo, quando o estudante deixa de compreender o preço dos alimentos como fato isolado e passa a relacioná-lo às formas de produção, circulação e comercialização; ou quando reconhece que a segregação socioespacial não resulta do acaso, mas de processos históricos, econômicos e políticos. Nesses casos, o conhecimento geográfico deixa de constituir mera informação e passa a operar como instrumento de interpretação da realidade.

A realização desse processo, entretanto, encontra limites concretos nas condições observadas nas escolas. A sobrecarga docente, o número elevado de turmas, o reduzido tempo destinado ao planejamento, a padronização curricular e a pressão pelo cumprimento de conteúdos dificultam práticas que exigem tempo para estudo, diálogo, elaboração conceitual e reflexão. Reconhecer esses limites é fundamental para que a defesa de uma prática transformadora não se converta em responsabilização individual do professor.

A esse cenário soma-se a crescente disputa pela atenção dos estudantes, intensificada pela presença das tecnologias digitais e pela lógica do imediatismo. Como discutido anteriormente, dispositivos móveis e conteúdos de consumo rápido oferecem estímulos contínuos que contrastam com o tempo necessário à aprendizagem sistematizada. A resposta da escola, entretanto, não pode limitar-se à proibição desses dispositivos nem à tentativa de reproduzir a mesma lógica de gratificação instantânea. Sua especificidade reside justamente na possibilidade de criar condições para o estudo, a investigação, o diálogo e a construção de conhecimentos que ultrapassem a experiência imediata.

Nesse sentido, partir da "leitura de mundo" dos estudantes, como propõe Freire (1987), não significa restringir o ensino aos seus interesses imediatos. Significa reconhecer a realidade vivida como ponto de partida para a apropriação de conhecimentos capazes de ampliar essa própria leitura. A curiosidade inicial pode, assim, transformar-se em "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996), à medida que o estudante passa a formular questões, estabelecer relações e buscar explicações que ultrapassem as aparências dos fenômenos.

É nesse movimento que a centralidade dos conteúdos sistematizados precisa ser reafirmada. A crítica ao ensino tradicional não implica negar a importância do conhecimento acumulado nem substituir o estudo por atividades destinadas apenas a produzir engajamento. Na perspectiva histórico-crítica, interessa superar dialeticamente as formas tradicionais de ensino, preservando aquilo que possuem de essencial para a apropriação do conhecimento. Isso pressupõe selecionar conteúdos fundamentais, aprofundá-los e retomá-los sempre que necessário, evitando que a extensão curricular se sobreponha à efetiva compreensão dos conceitos.

A retomada de conteúdos, nesse sentido, não deve ser confundida com repetição mecânica. Conceitos estruturantes podem ser revisitados em diferentes situações e escalas, estabelecendo novas relações e adquirindo progressivamente maior complexidade. Para a Geografia, esse movimento é particularmente importante, pois categorias como lugar, paisagem, território, região e espaço geográfico não se esgotam em definições, mas constituem instrumentos intelectuais para interpretar diferentes dimensões da realidade.

A prática social transformada corresponde, portanto, ao retorno à realidade após esse percurso de apropriação e elaboração do conhecimento. Não se trata de retornar ao mesmo ponto. A realidade permanece como referência, mas passa a ser compreendida por meio de novas determinações e relações. O estudante pode, então, interpretar de maneira mais fundamentada os processos que constituem seu lugar de vivência, relacionando-os a fenômenos que se realizam em outras escalas e reconhecendo-se como sujeito inserido nessas relações.

O percurso desenvolvido neste capítulo permite, assim, compreender a PHC não como uma sequência rígida de procedimentos, mas como fundamento teórico-metodológico para organizar o trabalho educativo. Prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social transformada constituem momentos articulados de um movimento que parte da realidade, busca suas determinações por meio do conhecimento sistematizado e retorna a ela em um nível mais elaborado de compreensão.

Retomar, nesse ponto, a questão que orienta o capítulo “aparelho de alienação ou trincheira da consciência?” significa reconhecer que a resposta não está previamente determinada. A escola e o ensino de Geografia encontram-se atravessados pelas contradições da sociedade e pelas condições concretas em que o trabalho educativo se realiza. Podem

contribuir para reproduzir leituras fragmentadas e naturalizadas do espaço, mas também podem possibilitar sua problematização.

Transformar a Geografia escolar em uma trincheira da consciência exige, portanto, reafirmar a centralidade do conhecimento, da mediação docente e da compreensão crítica da realidade. Não se trata apenas de descrever o mundo, mas de possibilitar aos estudantes compreender os processos históricos, sociais, econômicos e políticos que o produzem. É nessa perspectiva que a Geografia pode contribuir para uma formação capaz não apenas de interpretar a realidade, mas de reconhecer nela contradições, possibilidades e caminhos de transformação.

6 Considerações finais

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender o ensino de Geografia como uma prática constituída no interior das contradições que atravessam a educação contemporânea. As situações observadas nos colégios estaduais de Francisco Beltrão evidenciam que a incorporação de recursos tecnológicos, materiais didáticos e mecanismos de acompanhamento e avaliação não resulta, por si só, na qualificação do processo educativo. Quando subordinados a uma lógica prescritiva e orientada predominantemente pelo cumprimento de conteúdos e pela aferição de resultados, esses recursos podem coexistir com a fragmentação do conhecimento, a redução da autonomia docente e a dificuldade dos estudantes em atribuir sentido ao que aprendem.

Os resultados também indicam que seria insuficiente atribuir exclusivamente ao professor ou ao estudante a responsabilidade pelos limites encontrados no processo de ensino e aprendizagem. Desmotivação discente, sobrecarga de trabalho, redução dos espaços de planejamento e crescente padronização das práticas pedagógicas integram uma realidade mais ampla, na qual o professor se encontra tensionado entre as exigências institucionais e a responsabilidade intelectual de produzir mediações capazes de transformar o conhecimento geográfico em instrumento de compreensão da realidade.

É nessa contradição que a Pedagogia Histórico-Crítica assume centralidade na argumentação desenvolvida. Sua contribuição não reside na oferta de uma sequência metodológica a ser mecanicamente aplicada, mas na compreensão do trabalho educativo como prática intencional, mediada pelo conhecimento sistematizado. O movimento entre prática

social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social transformada permite pensar o ensino para além da transmissão fragmentada de informações, possibilitando ao estudante avançar da percepção imediata dos fenômenos para a compreensão das relações e determinações que os produzem.

No ensino de Geografia, esse movimento implica compreender conceitos como espaço, território, lugar, região e paisagem não apenas como definições, mas como instrumentos intelectuais para interpretar as relações sociais materializadas espacialmente, estabelecer nexos entre diferentes escalas e reconhecer a historicidade dos processos que produzem o espaço. Partir da realidade vivida pelos estudantes significa, nessa perspectiva, tomá-la como ponto de partida para alcançar explicações mais amplas e teoricamente fundamentadas.

Esse processo exige reafirmar o professor como sujeito intelectual do trabalho educativo, sem desconsiderar as condições materiais em que a docência se realiza. A autonomia não pode ser compreendida como atributo exclusivamente individual, mas como capacidade de apropriar-se criticamente do currículo, dos materiais e dos conhecimentos da disciplina para produzir mediações coerentes com um projeto formativo. Reconhecer essa potência implica, simultaneamente, reconhecer os limites impostos pela precarização, intensificação e burocratização do trabalho docente.

Retomando, portanto, a indagação que orienta este capítulo; aparelho de alienação ou trincheira da consciência? a análise realizada não permite uma resposta simplificada. A escola e o ensino de Geografia são atravessados pelas contradições da sociedade e podem contribuir tanto para a reprodução de formas naturalizadas de compreensão da realidade quanto para sua problematização. É precisamente nessa tensão que reside a possibilidade da ação educativa.

Transformar a Geografia escolar em uma trincheira da consciência não significa atribuir ao professor ou à disciplina a responsabilidade isolada pela superação de contradições socialmente produzidas. Significa reconhecer a especificidade do trabalho educativo: possibilitar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e oferecer instrumentos intelectuais para que compreendam criticamente a realidade da qual participam. Nessa perspectiva, a Geografia pode ultrapassar a descrição do mundo tal como ele se apresenta e contribuir para revelar os processos que o produzem, suas contradições e as possibilidades históricas de sua transformação.

Referências

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen John. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, n. 2, 2002, pp. 3-23.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **A escola capitalista na França.** Tradução de Clarissa Penna e Selma Venco. Campinas: Editora da Unicamp, 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção, tradução e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 1986.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/. Acesso em: 19 ago. 2025.

DEWEY, John**. Democracia e educação: ensaios introdutórios.** 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

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

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teorias pedagógicas: a relação entre educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1977.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na Realidade: como transmitir aos filhos o valor das coisas na era digital**. Tradução de Joana Angélica d'Avila Melo. São Paulo: Editora Fundamento, 2015.

MACHADO, Nílson José. **Educação: Projetos e Valores**. 6. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. - 6. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: NÓVOA, António (Org.). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009, pp. 15-33.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia**. - Trad. de Agnes Cretella e José Carlos Cretella. - Rio de Janeiro: Forense, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012. p. 75-94.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância: A Luta por um Futuro Humano na Nova Fronteira do Poder**. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Capítulo 6

"A GEOGRAFIA É UMA DISCIPLINA ENFADONHA E SIMPLÓRIA?"

Waldiney Gomes Aguiar

1 Introdução

A Obra, A Geografia – Isso Serve, em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra de Yves Lacoste (1988), traz como tema no seu primeiro capítulo a pergunta: a Geografia é uma disciplina simplória e enfadonha? Por se tratar de uma pergunta elaborada a partir de um clássico da Geografia, despertou-se o interesse de investigar quais seriam os desdobramentos para tal questionamento. O resultado da investigação, mostrou que é possível tornar o ensino de geografia mais significativo, menos simplório e enfadonho e ainda, desenvolver o raciocínio geográfico com base nos indicadores conceituais e metodológicos apontados por Lacoste (1988). Desta forma, recorreu-se a Guy Brosseau (2008), que propõe situações didáticas como processo de ensino visando à aprendizagem a partir de uma problematização que pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico nos alunos e tornar a geografia mais significativas.

Neste sentido, partiu-se do pressuposto de que o ensino da geografia nas escolas de certa forma tem se ocupado de práticas pedagógicos importantes, porém, com pouca articulação entre didática e conteúdos curriculares que vise o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Vale ressaltar, que essa observação é uma demanda de muito tempo em cursos de formação continuada para professores de geografia verificada em pesquisas anteriores. Desta forma, entendeu-se que a partir da pergunta feita por Lacoste (1978), "A Geografia é uma disciplina simplória e enfadonha"? seria um indicativo para uma investigação mais detalhada com objetivo de verificar se haveria possibilidades de resolver ou minimizar as inquietações sobre a disciplina da geografia conforme o questionamento anterior. Com isso, pensou-se nas duas perguntas: a) Porque a geografia seria uma disciplina simplória? E porque ela seria enfadonha? Diante desse problema, resolve-se organizar uma investigação bibliográfica na Obra: A Geografia,

Isso, Serve em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra que traz como tema no seu primeiro capítulo a pergunta: a Geografia é uma disciplina simplória e enfadonha?

Neste sentido, tentar entender os motivos das perguntas elaboradas por Lacoste (1978), acerca da disciplina de geografia, ser simplória e enfadonha é desafiador, porém, necessário. Primeiro, porque trata-se de analisar uma obra clássica muito conhecida no meio acadêmicos e que carece um cuidado especial na intepretação dos seus escritos para não cometer equivoco conceitual e nem metodológico. Depois, tentar entender o que de fato torna a disciplina de geografia simplória e enfadonha e propor situações didáticas como forma de desenvolver o raciocínio geográfico a partir dos indicadores selecionados neste texto que mostram os motivos das perguntas feitas por Lacoste (1978), é desafiador pela importância do autor mencionado, para a Geografia e contribui para o desenvolvimento de aulas significativas para os alunos. Significativa no sentido de entender que a geografia faz parte de seu cotidiano.

Assim, propor elaboração de situações didáticas que levem os alunos pensarem mais do que responder questionários nas aulas de geografia pode ajudar os mesmos compreender que o seu cotidiano está repleto de significados que são lhes apresentados nas aulas de geografia pelo professor. Porém, as aulas na perspectiva da situação didática podem desenvolver nos alunos o raciocínio geográfico e coloca-los numa situação de protagonista no processo de aprendizagem. Desta forma, possivelmente, a disciplina deixará de ser simplória e enfadonha pois, numa situação didática tanto os conteúdos conceituais, os procedimentais e os atitudinais são observados no mesmo grau de relevância num processo de ensino que prima por uma aprendizagem que tenha sentido para a vida dos alunos.

Em relação a revisão de literatura para fundamentar este trabalho, destaca-se: ***Lacoste (1978, p. 256.),*** que enfatiza a importância de as pessoas compreender a relações que ocorrem no espaço como forma de poder. ”um saber pensar o espaço, isto é, o instrumental conceitual que permite apreender mais racionalmente e mais eficazmente, senão a totalidade do real, ao menos uma bem ampla margem da realidade.” Santos (2002, p. 103,322, 323.) que contribui através dos principais conceitos da geografia para o desenvolvimento do raciocínio geográfico tais como: a) “***a paisagem*** é o conjunto de formas que, num dado momento, expressa as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza***. b) O espaço*** são essas formas mais a vida que as anima. c) ***O Lugar*** é o quadro

de uma referência pragmática ao mundo e onde ocorre as manifestações e criatividade humana. De acordo com ***Oliveira (1978, p. 19.),*** "o homem, como individuo ou como parte de um grupo, basicamente necessita saber onde estão localizadas as coisas e onde ocorrem os acontecimentos na superfície da Terra." com ***Brousseau (2008, p. 21. 09.),*** "uma situação didática é todo o contexto que cerca o aluno, nele incluindo o professor e sistema educacional, destaca ainda que, "numa situação didática preparada e realizado pelo professor, o aluno em geral tem a tarefa de resolver o problema que lhe é apresentado, por meio da interpretação das questões colocadas." Neste sentido, espera-se que o trabalho possa de alguma forma contribuir para o ensino da geografia escolar num contexto conceitual e didático que sustente a prática docente ao desenvolver suas aulas juntos aos alunos.

Vale ressaltar, que o termo ***raciocínio geográfico*** neste texto, está vinculado aos estudos de Lacoste (1988) na seguinte perspectiva: Saber pensar o espaço, isto é, o instrumental conceitual que permite apreender mais racionalmente e mais eficazmente, senão a totalidade do "real", ao menos uma bem ampla margem da realidade.

Neste sentido, o texto foi organizado foi da seguinte forma: a) referencial teórico. b) metodologia - leitura e fichamento da obra mencionada especificamente do capitulo um da obra aqui mencionada, seleção de fragmentos textuais para compor um grupo de indicadores conceituais para a formulação das respostas ao problema levantado nesta investigação. d) proposta de situação didática como forma de contribuição para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. e) resultados e discussões. f) considerações. g) bibliografia.

2 Ensinar numa perspectiva que possa desenvolver o raciocínio geográfico

Nesta seção pretende-se discutir a possibilidade do desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir da representação espacial e de situações didáticas como processo de ensino escolar. Neste sentido, de acordo com Lacoste (1988, p.254.), "nunca o conhecimento geográfico e uma iniciação ao raciocínio geográfico foram tão necessários à formação dos cidadãos." Com isso, percebe-se que o mundo se torna mais complexos para ser lido pelas pessoas se elas não tiverem um mínimo de conhecimento geográfico. Neste sentido, as informações dadas pela mídia sobre o mundo

tais como terremotos, ciclones ou questões sociais e econômicas, pode se tornar isenta de indagações se pessoas não souberem o mínimo das causas dos fenômenos num contexto geográfico. Lacoste (1978) menciona que para as pessoas questionem sobre os fenômenos que ocorrem no mundo é preciso compreender a utilidade da geografia. Ele diz ainda, que é urgente se pensar na formação dos professores para que possam aumentar seus conhecimentos acerca da geografia para entrarem nos diferentes tipos de raciocínio geográfico e mostrar a verdadeira razão de ser da geografia. O raciocínio geográfico, por natureza é complexo conforme observado. Porém, é preciso entender que há diferentes níveis de análise espacial onde estão os objetos dispostos espacialmente que se acumulam com o tempo e se interagem e podem ser percebidos pelas pessoas sejam localmente no cotidiano tais como uma enchente ou um desmoronamento de encostas que dependendo da localização de um assentamento humano há riscos de ocorrer uma tragédia. É nesse sentido, mesmo que a complexidade das relações entre os fenômenos geográficos, é possível evitar ocorrências trágicas às pessoas de determinado lugar se elas conhecerem o mínimo de geografia para poderem ao menos questionar e saber o risco na qual correria caso ocupasse para moradia um determinado lugar próximo à uma encosta – isso poderia ser chamado de iniciação ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

De acordo com Lacoste (1978, p. 256.)," um saber pensar o espaço, isto é, o instrumental conceitual que permite apreender mais racionalmente e mais eficazmente, senão a totalidade do real, ao menos uma bem ampla margem da realidade." Com isso, observa-se a importância da geografia para a sociedade e a necessidade de que esse conhecimento possa ser de domínio da maioria das pessoas e não da minoria conforme na história da humanidade é relatada. Lacoste (1978) sinaliza que as pessoas deve ser melhor preparada para expressar sua opinião sobre a organização espacial. É preciso que elas observem e atuem rapidamente sobre estratégias planejadas por quem fazem parte do poder, tanto no bairro em que mora, na cidade como um todo, na região, no país e até em âmbito mundial as mudanças que possam ocorrer.

Neste sentido, é preciso que os praticantes oficiais da geografia, ajudem os cidadãos ali onde moram tomar consciência sobre o que ocorre e que podem sofrer diretamente com intervenções externas à sua localidade. Caso conheça as necessidades efetivas do lugar onde mora, já seria uma iniciação ao raciocínio geográfico e assim, teria condições de defender suas convicções em evocar juntamente com seus pares comunitários melhorais

para o lugar de vivência. Conforme Lacoste (1978, p. 189.), para que a pessoas possam agir acerca do lugar na qual vive é preciso ensiná-las; "saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater." Lacoste (1078) afirma que os professores deveriam retomar as verdadeiras dimensões fundamentais da geografia que é saber pensar o espaço e melhor compreender o mundo e aí desenvolver as outras questões com maior profundidade conceitual. Primeiro, se faz importante as pessoas se interessarem pela geografia. Ressalta ainda, que é preciso que os professores de geografia tomem consciência de que saber pensar o espaço pode ser uma ferramenta importante para o cidadão principalmente para participar das discussões sobre o lugar onde mora por exemplo – seria uma forma de raciocínio geográfico.

Neste sentido, o raciocínio geográfico, passa pelo crivo conceitual na geográfica tais como os mais evidenciados na geografia escolar tais como; paisagem, território, lugar e o próprio espaço geográfico que abarca estes em sua condição conceitual mais ampla.]

Apenas identificá-los e descrevê-los não se caracterizam como conjunto de objetos e coisas que se interagem e dão forma e conteúdo para o espaço usado por todos, estabelecendo relação ética no uso do mesmo – que poderia chamar de espaço cidadão.

Para Santos (2002, p. 55.), "a interpretação de um espaço ou sua evolução só possível através de uma análise global que combinam três categorias analíticas – forma, estrutura e função." Isso, representa um todo existente do espaço. Os movimentos da totalidade social a partir dos componentes se transformam alterando os processos aparecendo novas funções e o espaço se modifica e ocorrem mudanças na sociedade. Neste sentido, para que haja um raciocínio geográfico mais ou menos complexo, onde os principais conceitos da geografia já mencionados corroborem para isso, o espaço geográfico de acordo com Santos (2002) os movimentos da sociedade atribuem novas funções às formas geográficas e transforma a organização do espaço, criam novas situações de equilíbrio e ao mesmo tempo, parte para um novo movimento. Desta forma, o Lugar, o Território, a Paisagem também fazem parte de um movimento e precisam ser observados e interpretados a partir de seus respectivos contextos no tempo e espaço. Pensando na geografia escolar, observar e interpretar o espaço com o objetivo do desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos a representação espacial através dos mapas – mesmo os mais simples, acredita ser um recurso pedagógico no contexto da linguagem cartográfica

importante para o processo de ensino dos conteúdos curriculares da geografia na escola.

De acordo com Oliveira (1978, p. 19.), "o homem, como individuo ou como parte de um grupo, basicamente necessita saber onde estão localizadas as coisas e onde ocorrem os acontecimentos na superfície da Terra." Com isso, a atividade de mapear os lugares, a partir de necessidades fundamentais, tais como a de saber onde estamos e que relações espaciais podemos estabelecer. Oliveira (1978, p. 19.) menciona que "o mapa é um instrumento necessário e básico para o homem relacionar-se com o mundo e comunicar-se com outros homens; a experiência da vida moderna vem exigindo cada vez mais a manipulação de mapas com as mais variadas informações." Neste sentido, observa-se que a representação do espaço a partir dos mapas, pode ajudar para o desenvolvimento do raciocínio geográfico que é uma forma dos sujeitos se relacionar com o mundo e os lugares onde vivem. Para que isso ocorra, além da localização das coisas e objetos no espaço – leia aqui, coisa como oriunda da natureza e objeto o que são produzidos pelo homem. Retomando, não somente a localização, mas a observação, reflexão sobre os motivos de cada coisa e objeto estar ou não em determinado lugar, a importâncias para as pessoas entenderem melhor os lugares onde vivem e outros lugares.

Vale ressaltar que o mapa no contexto escolar é de muita utilidade porque além de ser um recurso de aprendizagem como linguagem cartográfica ele desperta o interesse dos estudantes naturalmente. De acordo com Oliveira (1978), "os mapas constituem, sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia. Eles ocupam um lugar definido na educação geográfica de crianças e adolescentes, integrando atividades da disciplina." Neste sentido, o professor proporciona as condições didáticas para os alunos manipular o mapa. Com isso aos poucos, eles vão descobrindo cidades, estados, países ou um fenômeno natural como as cadeias montanhosas as cordilheiras dos Andes etc. Neste sentido, a representação espacial corrobora para um cenário de ensino – no caso um processo que parte do pressuposto de uma "tríade" de conhecimento para que alunos desenvolva o raciocínio geográfico com objetivo de compreender melhor os lugares e o mundo e suas relações socias, econômicas, da natureza e cultural e de certa forma poder participar das decisões sobre assuntos que lhe são pertinentes e que envolvam outras pessoas também, de maneira democrática – ou seja, pertencer ao lugar, sentir-se parte do lugar, protagonistas colaborando para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa na sua amplitude – isso, seria parte do resultado de raciocinar geograficamente porém, a

escola precisa proporcionar instrumentos didáticos e pedagógicos para que o desenvolvimento do raciocínio geográfico ocorram nas aulas e os alunos o pratique em seus respectivos cotidiano.

Uma articulação entre os conhecimentos da geografia escolar, a cartografia escolar precisa de uma organização didática para que que haja desenvolvimento do raciocínio geográfico, considerando a importância deste para as pessoas no cotidiano é necessário e urgente. Com isso, a situação didática é um procedimento didático que pode ajudar tanto ao professor quanto o aluno na construção de conhecimentos. O primeiro na organização de suas aulas cada dia reelaborando procedimentos com o objetivo da aprendizagem dos alunos e, o segundo se envolvendo como membro participativo das aulas com o objetivo de aprender os conteúdos da geografia para serem utilizado no seu dia a dia e não apenas para fazer uma prova.

De acordo com Libâneo (2013), na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, assim desenvolvem suas capacidades cognitivas. É um momento de aprendizagem onde o professor organiza a aula com o objetivo de que os alunos aprendam algo relacionado aos conteúdos curriculares da escola e que este conteúdo, sirva de ponto de partida de aos poucos, os eles consigam fazer conexões, comparações com outros conteúdos e aos poucos irem aumentando sua capacidade de apreensão do mundo em que vive – a aula tem essa finalidade como a principal. Se na aula, os alunos são colocados a pensarem sobre o que estudam, a possibilidade de desenvolver um raciocínio geográfico é maior do que se a aula fosse apenas uma exposição de assuntos onde os alunos enfileirados ouve o professor sem refletir sobre os assuntos apresentados na sala de aula pelo professor.

Desta forma, de acordo com Libâneo (2013, p. 195), "devemos entender a aula como um conjunto dos meios e condições apelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar." Entende-se neste sentido, o processo de ensino por meio das aulas a possibilidade do encontro entre os alunos e o conteúdo curricular escolar, organizado didaticamente em um planejamento de aula – por isso, que a aula vai além dos conteúdos curriculares estabelecidos na escola é, um ato de organização por parte do professor para que os alunos se mobilizem para aprender – tarefa difícil, porém, necessária, considerando a diversidade de alunos e suas expectavas

em relação as aulas. porém, se os alunos são desafiados a raciocinar sobre algo a aprendizagem pode ocorrer de forma mais significativa para ele. Por exemplo, se o professor inicia uma aula com uma pergunta sobre as condições das calçadas na cidade, prevalente haverá várias respostas que poderão se aproveitada no momento da aula para iniciar o processo de ensino o já pensado pelo professor no momento da elaboração da aula. Se houver respostas dos alunos sobre a pergunta do professor na aula sobre as condições das calçadas na cidade como, tem vários desníveis, em determinado lugar não tem calçada... o professor pode neste momento, falar sobre mobilidade urbana – e, a partir daí, desencadear outros assuntos tais como, relevo – vale muito, a capacidade do professor também em fazer essas conexões sem perder o rigor cientifico da aula e as observações dos alunos. Neste sentido, a aula é um movimento intenso entre o professor e os alunos com um só objetivo aprender, conhecer algo novo que façam com que os alunos utilizem o que aprendem na escola no seu dia a dia – aprender requer esforço e participação, pois a aula é um momento histórico na vida dos alunos, pois ali, estão construindo e participando da sua própria história. É também, quando os alunos são motivados a aprender algo da matéria na escola, sair de um estado sensitivo sobre os assuntos da aula para um estado de cientificidade. De acordo com Pozo (2009) A ciência deve ser ensinada como um saber histórico e provisório, tentando fazer com que os alunos participem, de algum modo, no processo de elaboração do conhecimento científico, com suas dúvidas e incertezas buscando significados e interpretações, em vez de reduzir a aprendizagem a um processo repetitivo ou de reprodução de conhecimento – pronto para o consumo. Esse processo de construção do conhecimento, passa pelo crivo da curiosidade dos alunos. Caso sejam estimulados a pensarem sobre o assunto da aula podem desenvolver um pensamento mais elaborado sobre o assunto a ser ensinado pelo professor, se for ao contrário, pode não entender nada ou aceitar o que disse o professor sobre o assunto da aula sem nenhum questionamento ou dúvidas. Neste caso, faz necessário refletir que estimular os alunos pensarem sobre o que estudam em sala de aula é uma forma de ajuda-los a elaborar seus pensamentos sobre o conteúdo curricular podendo, aos poucos desenvolverem o raciocínio geográfico por exemplo pois, aprender não é decorar algo é, sem dúvida, ir além da informação "passada" pelo professor em sala de aula. De acordo com Pozo (2009), aprender não é fazer fotocópias mentais do mundo, assim como ensinar não é enviar uma mensagem via WhatsApp para a mente do aluno, esperando que ela reproduza uma cópia no dia da prova, para que o professor

a compare com o original enviada por ele anteriormente. Isso mostra que ensinar e aprender requer que alunos e professores se comuniquem de forma tal, que entendam o papel de cada um nesse processo que é uma aula onde o objetivo principal é aprender algo de forma significativa. Querer a resposta de uma pergunta em sala de aula em relação assunto do dia exatamente como está no livro didático ou em outro documento curricular dos alunos parece não ser o caminho mais indicado para que os alunos aprendam. Se for assim, possivelmente, os alunos vão decorar e aos poucos, com possibilidade de esquecer tudo ou grande parte do que decorou do assunto da aula. Se a mensagem do professor comunicada aos alunos na hora da aula sobre determinado assunto de a possibilidade que os alunos pensem, reflitam, respondam mesmo não tendo certeza e o professor aceitar tudo isso, parece ter mais coerência e até podemos chamar de um processo de construções de uma aprendizagem – participativa, afinal a aula é um processo de ensino e também de aprendizagem e isso leva mais tempo do que apenas transmitir o assunto de aula de forma isolada do contexto de cada aluno – afinal, um processo de ensino nada mais é do que uma organização pedagógica para uma aula que se estabelece como uma situação entre professor e alunos em que ambos participem na construção de um conhecimento significativo.

Neste sentido, para que haja uma aprendizagem de novos conhecimentos com significados para o aluno, se faz necessário pensar, em uma forma de mediação dessa aprendizagem por meio do ensino. De acordo com Feuerstein (2021, pag. 19), "a mediação significa qualquer interação na qual um adulto tem a intenção de transmitir um significado particular e incentivar a criança a transcender, ou seja, a relacionar o significado a algum outro pensamento ou experiências." Isso quer dizer o professor quando ensina com esse intuito, ele, está de certa forma ajudando o aluno a expandir sua capacidade cognitiva principalmente se o conhecimento é novo ou muito difícil. De acordo com Feuerstein (2021.), o ato de mediar pode ser tão simples quanto um comentário do tipo... "o que você vê nessa imagem"? "Isso te lembra alguma coisa"? desta forma, o professor estará alimentando a imaginação do aluno para que ele – aluno, aumente o interesse pelo assunto da aula por exemplo. Uma vez despertado o interesse, a mediação pode ajudar a criança a aumentar sua capacidade de se concentrar, observar, analisar e se expressar. Isso nos a leva a reflexão de que o professor através da mediação da aprendizagem de um determinado conhecimento da Geografia escolar por exemplo, ajuda o aluno a ir além das respostas prontas sobre o assunto fazendo

com que, o aluno passe a refletir mais sobre o que estuda possibilitando que ele desenvolva um raciocínio geográfico – aqui pensado como um pensamento mais elaborado sobre as coisas, os fenômenos que ocorrem na natureza ou na sociedade. Se o professor em sua sala de aula, ensinando conhecimentos geográficos aos seus alunos se vale de uma pergunta tal como: "porque as coisas estão onde estão"? Para o ensino da Geografia escolar essa pergunta é fundamental no sentido de ser um ponto de partida para um desdobramento mais elaborado. Por exemplo... o professor pergunta aos alunos: "por que houve um deslizamento de encosta no bairro X"? dessa pergunta, é possível se valer da pergunta inicial como forma de entender o porquê das pessoas morarem em um bairro, próximo ou em uma determinada encosta – ou seja," porque as coisas estão onde estão"? quais as causas e consequências do fenômeno ocorrido? – o deslizamento de encosta, assunto da aula de Geografia. Neste sentido, mediar é uma tarefa essencial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico se os procedimentos pedagógicos em sala de aula forem adequados ao propósito de aprendizagem dos alunos – neste caso, as perguntas acimas apresentadas, mostram que a partir delas é possível, aos poucos, os alunos aprenderem novos conhecimentos de forma significativas e que lhes servirão para a vida e não como mera mensagem recebida em forma de informação do professor apenas para cumprir um protocolo curricular escolar.

Neste contexto, optou-se pelo processo de ensino? denominado situação didática. De acordo com Brousseau (2008, p. 21. 09.), "uma situação didática é todo o contexto que cerca o aluno, nele incluindo o professor e sistema educacional, destaca ainda que, "numa situação didática preparada e realizado pelo professor, o aluno em geral tem a tarefa de resolver o problema que lhe é apresentado, por meio da interpretação das questões colocadas." Esta tarefa dada aos alunos pelo professor tem como objetivo de colocá-lo como participante direto das aulas levando-os a pensar mais do que apenas responder as perguntas feitas a eles na aula. É uma forma de estimulá-los a fazer comparações e conexões por exemplo, de fenômenos geográficos em mapas ou até mesmo no pátio ou entorno da escola. Vale ressaltar, que Brousseau (2008) chama de "***situação*** o modelo de interação de um sujeito com o meio especifico que determina um certo conhecimento, como o recurso de que o sujeito dispõe para alcançar ou conservar, nesse meio um estado favorável."

De acordo com Brousseau (2008) uma Situação Didática pode ser resumidamente desdobrada nas seguintes situações: a) **Situação de ação:** é o momento em que o sujeito atua, fazendo escolhas, a partir do

meio, em função de suas próprias motivações – é momento em que o professor desafia o alunos a resolver um problema relacionado ao conteúdo da aula; b) **Situação de formulação:** a formulação de um conhecimento corresponderia a uma capacidade de o sujeito retomá-lo (reconhecê-lo, identificá-lo, decompô-lo e reconstruí-lo em um sistema linguístico – é quando os alunos se reúnem em grupos pequenos para tentar resolver o problema revelado na ação; c) **Situação de validação:** é a busca pela verdade, ou seja, o esforço de vincular de forma segura um conhecimento, realizando o confronto quando há dúvidas. É o momento de provar algo e convencer; d) **Situação de institucionalização:** é quando o conhecimento passa a ter uma função cultural, extrapolando o contexto pessoal. Quando o conhecimento adquire o *status* cultural indispensável de saber – seria, a socialização do que os alunos aprenderam na aula.

Neste sentido, uma situação didática se coloca como processo de ensino. Ela propõe meios para que o professor possa organizar sua aula de maneira que levem os alunos perceberem que fazem parte do contexto da aula e que os conteúdos curriculares que ali estão postos são para vida e não apenas para decorá-los para fazerem um aprova. A situação didática se constitui a partir de um conjunto de atores: sistema escolar, professor e aluno. Todos eles de uma forma ou de outra contribui com objetivo de construção de conhecimento que para o desenvolvimento de uma sociedade qualquer a partir do que se aprende na escola de forma democrática e coletiva. Para Brousseau (2008, p.15.), "o comportamento racional de uma sociedade, ou seja, sua relação tanto com a verdade quanto com a realidade, não repousa exclusivamente nas virtudes individuais de seus membros; requer uma prática social e uma cultura que devem ser ensinadas na escola."

3 Recortes textuais e comentários: A Geografia é uma disciplina simplória e enfadonha?

Nesta seção será apresentado metodologicamente a investigação aqui proposta: primeiro, apresentação do referencial teórico que corrobora com o tema da investigação, em seguida, será resgatado trechos das respostas de Lacoste (1988) acerca da sua indagação de que a Geografia seria é uma disciplina simplória e enfadonha mencionado em seu livro: a Geografia - Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra (1988.) expressão contida no primeiro capítulo - para isso, optou-se por fazer citações diretas com

respectivas análises sobre as mesmas em busca de indicadores conceituais e metodológicos acerca de uma superação no contexto do ensino da geografia – menos enfadonho e também com possibilidade do desenvolvimento do raciocínio geográfico para um cenário de aulas com alunos da Educação Básica. Em seguida, como forma de contribuição para o ensino da geografia escolar propõe-se um modelo de situação didática na perspectiva de Guy Brousseau (2008) como possibilidade de impulsionar o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

A seguir, será apresentado um conjunto de citações diretas seguido de comentários do primeiro capitulo do livro a Geografia - Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra (1978), com o objetivo de extrair indicadores conceituais que potencialize a possibilidade do desenvolvimento do raciocino geográfico.

I. *"Todo mundo acredita que a geografia não passa de uma disciplina na escola e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo (Lacoste, p. 21.)."* Nessa perspectiva percebe-se uma concepção que deixa a cultura de maneira geral isolada do contexto das informações descritiva dos fenômenos geográficos. O autor, menciona também que nos Colégios francês da época ensinavam os nomes e localização de maciços, bacias hidrográficas e densidade demográfica, latitude, longitude e questiona se somente isso bastaria para que alguém aprendesse geografia sem nenhum questionamento do porquê das localizações e nomes das coisas sem suas próprias relações e com informações de outros lugares.

II. *"Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, "em Geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória..."." (Lacoste, p. 21.).* Aqui, observa-se que a preocupação é que no decorrer do tempo de estudos os alunos se cansam de enumerar nomes de países, regiões, clima vegetação, cidades e industrias por exemplo. Vale ressaltar que nesse contexto de ensino, as autoridades francesas ligadas a educação dentre ele um geógrafo, chegaram a propor a retirada dessa disciplina pois, parecia ultrapassada haja vista que somente as informações dadas aos alunos sobre determinada paisagem por exemplo sem nenhuma contextualização, as revistas, cinemas mostrariam da mesma forma ainda com requintes estéticos melhor.

III. *"Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios (Lacoste, p. 22.)."* Parte -se do pressuposto de que a questão essencial da geografia é a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço que que a faz ciência um saber estratégico e de poder.

IV. *"Dizer que a geografia serve antes de tudo à guerra e ao exercício do poder não significa lembrar as origens históricas do saber geográfico. A expressão não significa lembrar as origens históricas do saber geográfico. A expressão antes de tudo deve ser entendida aqui, mas não no sentido de para começar, outrora..., mas no sentido de, em primeiro lugar, hoje... (Lacoste, p. 25.)"* a origem da palavra ***hoje*** no título deste trabalho surge a partir dessas palavras de Lacoste. Ela expressa, o momento, a geografia na qual se pratica no cotidiano. Falar da origem da geografia em seu percurso histórico é e se faz necessário, porém, praticá-la em aulas como tal ela se apresentava no seu momento histórico parece desconexos com a realidade dos alunos e do que ocorre no mundo globalizado e de certa forma de instantâneas relações sociais, econômica e cultural.

V. *"A guerra do Vietnã forneceu numerosas provas de que a geografia serve para fazer a guerra. Um plano de destruição sistemática da rede de diques que protegem as planícies densamente povoadas do Vietnã do Norte. A escolha dos locais que era preciso bombardear resulta de um raciocínio geográfico, comportando vários níveis de análise espacial. (Lacoste, p. 27.)"* as estratégias de guerra, neste caso mencionado prova que a geografia a partir dos seus conhecimentos sistematizado com seus métodos próprios pode dar domínio e poder a quem a pratica. Os mesmos conhecimentos científicos e metodológicos que compõe o estatuto epistemológico da geografia utilizado em uma estratégia de guerra de fato, é o mesmo na qual o autor propõe para outros tipos de "guerra" tais como, a concorrência capitalista no mercado econômico que delimita territórios, a exploração do recursos naturais em detrimento desmedido de uma necessidade criada pelo próprio capital, as relações culturais e suas diversidades em todo lugar como forma de expressão e apreensão de mundo, os Lugares e as Paisagens nos

seus respectivos contexto na sociedade e as condições sociais discrepantes nos mais diversificados lugares do mundo. Tudo isso, dá a geografia, a importância que ela tem para a sociedade – por isso, ela serve com urgência, para fazer a guerra, **hoje...**

VI. *Para Lacoste (1978)," é importante hoje mais do que nunca estar atento a função política e militar da geografia, que é sua desde o início. Nos dias atuais, ela se amplia e apresenta novas formas."* Neste sentido é que se pretende-se propor o desenvolvimento do raciocínio geográfico, onde o professor possa em primeiro lugar se apropriar do conhecimento geográfico na sua perspectiva teórica própria para sustentar uma prática escolar de ensino dos conteúdos que também lhes são específicos a partir de um processo didático capaz de despertar o interesse tanto do professor quanto dos alunos acerca do que se propõe a ensinar e aprender com o objetivo de raciocinar geograficamente sobre o que ocorrem no espaço geográfico e suas relações.

4 Proposta de situação didática como forma de contribuição para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Como forma de contribuição para que as aulas sejam menos "enfadonha conforme mencionou Lacoste (1978) – motivo na qual se propôs este artigo, organizou-se uma situação didática com um conteúdo curricular da geografia comum nas escolas, como exemplo e com a possibilidade do desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos.

- ***Situação-ação:*** a) tema - relevo; b) *problematização - deu no noticiário que a "chuva castigou a cidade." Quais seriam os bairros mais atingidos pela tempestade? Ouvi - dizer que um deslizamento de encosta teria deixado várias pessoas desabrigadas.* Nesta etapa o professor apresenta a problematização aos alunos *e* os orientam como funcionará a aula sem dar respostas prontas.
- ***Situação-Formulação:*** *neste momento os alunos se reúnem em grupos pequenos para encontrar as respostas das perguntas formuladas na ação.* O professor visita os grupos de alunos para ajuda-los no que diz respeito onde consultar para encontrar as respostas, ou seja, ele dá orientações, mostra "caminhos."
- ***Situação- Validação:*** *é o momento em que os alunos apresentam ao professor e colegas de sala de aula o que descobriram sobre o*

assunto da aula. Aqui, o professor faz intervenções para que os alunos pensem sobre suas respostas e aos poucos vão construindo conhecimento. Caso haja equívocos conceitual nas respostas dadas pelos alunos, o professor mostra de maneira sutil os conceitos na perspectiva dos conteúdos curriculares com base na ciência geográfica. Este é o momento crucial para que os alunos pensem sobre o assunto da aula e com a motivação do professor vão reelaborando suas convicções podendo chegar ao raciocino geográfico ou seja refletir se toda a dedicação nas aulas faz sentido para eles – por exemplo; porque estudar clima, relevo, solo? A partir dos questionamentos feitos aos alunos na situação ação o professor poderia retoma-los e introduzir o conceito desses temas a partir das causas e consequências de uma chuva torrencial utilizando por exemplo um mapa para identificar o deslocamento de massas de ar, observar no pátio da escola os tipos de nuvens, direção do vento; utilizaria um mapa simples da cidade com o objetivo de localizar da ocorrência do evento, pesquisar sobre se ocorre com regularidade esse fenômeno. Enfim, fica a cargo do professor estimular os alunos a raciocinar sobre o ocorrido para eles poderem em outras situações poderem ter atitude caso perceba risco próximo a suas casas ou em outros lugares para tomar decisões, pois se apropriou dos conhecimentos na escola – ou seja o conhecimento atitudinal. Desta forma, a aula pode deixar de ser enfadonha conforme disse Lacoste (1978). Neste processo didático de situação didática, os alunos são membro efetivo da aula e não mero espectador. E o professor um mediador que precisa organizar a aula pensando no que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? E porque ensinar? Consciente da importância dessas indagações – a tendência é de as aulas serem significativas para os alunos.

- ***Situação de institucionalização:*** *institucionalizar seria a socialização dos resultados obtidos no processo de ensino.* Ou seja, o que os alunos aprenderem nas aulas a partir de uma situação didática elaborado pelo professor. O primeiro passo seria sistematizar os conceitos aprendidos na aula para em seguida, divulgar em painéis na sala ou mesmo em murais no pátio da escola. Quanto mais for divulgado os conteúdos aprendidos e mais tempo ficar à disposição dos alunos a chance de eles consolidar ainda mais os conceitos e refletir sobre o que aprenderam só contribui para

> o desenvolvimento do raciocínio geográfico. É possível que novas perguntas surjam e assim, aos poucos os conteúdos das aulas tornam-se significativos para eles. Em relação a forma de divulgação dos resultados da aprendizagem, fica a critério dos professores e alunos decidindo democraticamente como forma de valorizar a participação de cada um nas aulas.

Neste sentido, acredita-se que uma aula pode deixar de ser enfadonha se for articulada numa perspectiva didática pedagógica que levem os alunos a participarem de todo o processo de ensino mediado pelo professor os colocando em situação de pertencimento. Desta forma, reforça-se que para desenvolver o raciocínio geográfico dos alunos a partir de conteúdos curriculares nas aulas de geografia a articulação entre conceitos, representação e procedimentos são indispensáveis. Neste trabalho, conforme mencionado anteriormente optou-se pelos seguintes pressupostos teóricos como forma de orientação para o desenvolvimento do raciocínio geográfico: Santos (2002, p.62.) onde coloca que "que o espaço é onde reúne materialidade e a vida que anima." Lacoste (1978, p.189.) diz que "é preciso pensar o espaço para nele se organizar, para saber ali combater." Para Oliveira (1978, p.39.), "os mapas constituem, sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia." de acordo com Brousseau (2008), uma situação didática ajuda o sujeito a se inteirar com um meio determinado tornando-o membro participante do processo de ensino e aprendizagem diretamente e não como mero expectador. Neste sentido, para que haja desenvolvimento do raciocínio geográfico conforme este trabalho é preciso lançar mão dos pressupostos teóricos aqui representados pelo referencial mencionado anteriormente na perspectiva dos ***conceitos geográficos***, ***representação espacial*** e ***procedimentos didáticos.***

5 Discussão

A Geografia é uma disciplina simplória e enfadonha? A pergunta elaborada por Lacoste (1978) já esclarecido, foi a motivação para construção deste texto. Neste sentido, a partir da leitura do livro a Geografia, Isso Serve Para Fazer a Guerra, especialmente no primeiro capítulo, buscou-se respostas com o objetivo de entender o questionamento dado. Desta forma, foram estabelecidos a partir do capítulo estudado, alguns trechos textuais que indicam possíveis respostas para a indagação posta.

Desta forma, procurou-se estabelecer alguns indicadores que possa sinalizar respostas ao desafio colocado por Lacoste (1978), seguido de análise. **a)** ***A função da geografia não seria apenas descrever os fenômenos no mundo, mas, explica-los***. No percurso histórico da geografia escolar, as aulas expositivas tem sido uma prática constante. Seguramente, descrever é importante, porém, sem analisar as relações dos fenômenos pode não ter significado para os alunos. É preciso a partir de um tema qualquer da aula além de receber as informações fazer alguns questionamentos e aos poucos ir compreendendo que os fenômenos estão interligados e pode trazer consequências sérias para a sociedade tal qual um deslizamento encosta no perímetro urbano. É possível, que mesmo, com uma análise simples dos alunos sobre eles compreendam que a importância da geografia para sua vida cotidiana. ***b) A geografia não deve ser ensinada com o objetivo de os alunos decorar as informações sobre ela.*** Este é um desafio, pois, diz respeito a forma na qual o professor ministra sua aula. Da mesma forma em uma aula expositiva onde apenas informa os alunos sobre algo, se o objetivo dessas informações dadas, forem apenas para decorar e no final fazer uma prova a aula torna-se realmente enfadonha. Com isso, é preciso refletir sobre as práticas pedagógicas onde o professor comunica-se com seus alunos a partir de uma relação democrática onde os colocam em situação de participante direto nas aulas e não apenas receptores de informações para depois fazerem uma prova. ***d) A geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra – neste caso como dito no título, hoje... seria para compreender a organização do território.*** Os objetivos da geografia conforme sugerem Lacoste (1978) que a geografia serve para fazer a guerra, aqui se propõe uma "guerra" no campo didático pedagógico e, dos próprios conteúdos curriculares da geografia. Estudar o território por exemplo, é em primeiro lugar dizer aos alunos que são parte desse território desta forma, o pertencimento surge como forma de incentivo para que ***eles*** entendam o que correm no território na qual pertencem de maneira ampla e tenham condições a partir do que estudou na escola, reclamar seus direitos de forma consciente e embasado por um conceito de território de pertencimento – usado. Desta forma os alunos são construtores de conhecimentos mediado pelo professor nas aulas de geografia – quando se pertence, é provável que haja mais interesse pelas aulas. ***e) Antes, a geografia serviu literalmente para fazer a guerra, hoje é preciso ampliar as formas de utilizar a geografia na sociedade.*** Percebe-se que a geografia precisa acompanhar as mudanças que ocorrem no espaço geográfica com urgência pois, as crianças e jovens estão ligadas as

mudanças, sejam nas tecnologias, na linguagem, na cultura... e, se as aulas forem de forma tradicional, onde o professor utilizava um giz e um quadro e livro didático. Uma aula desta forma indica que não sensibilizariam os alunos pois, eles estão atentos as mudanças. É interessante dizer que isso não significa abrir mão de conteúdos curriculares da disciplina de geografia, mas, reorganizarem de tal forma metodologicamente para estimular os alunos a pensarem sobre o que estudam e para que estudam determinado e qual seria a utilidade do conteúdo na sociedade e se isso faria alguma diferença na sua vida. Acredita-se que quando alguém é sensibilizado possivelmente cria consciência acerca de alguma coisa. Neste sentido, nas aulas de geografia é preciso "contar", ou seja, didaticamente falando, comunica-los sobre o que é porque deveriam aprender geografia na escola. A explicação mais adequada e que seria uma das tarefas do professor: o que estudar – os conceitos geográficos organizados em conteúdos curriculares têm uma origem em pesquisas e consolidado como conhecimento cientifico transpostos em conteúdos curriculares para serem ensinados na escola com o objetivo de contribuir com a sociedade nos interesses mais diversos utilizados de maneira democrática e consciente – isso o porquê estudar geografia.

Neste sentido, observou-se que a indagação de Lacoste (1978), ***A Geografia é uma disciplina simplória e enfadonha?*** É possível ser superado num contexto didático pedagógico onde as aulas fossem entendidas como um processo de ensino com a participação direta dos alunos em conjunto com o professor. Parte-se do princípio, de que o pertencimento incentiva a participação. De um lado o professor propondo estudos sobre determinados conteúdos e de outro os alunos podendo questionar o que, e porque estudariam o que lhes são propostos. Desta forma, o ensino se torna um processo conforme já mencionado e proporciona possibilidade de construção de conhecimento por parte dos alunos. Assim, as aulas se tronam mais interessante e significativa para os alunos podendo desenvolver o raciocínio geográfico para compreender melhor o lugar onde vive e reivindicar os direitos na qual lhes cabe como cidadão. O raciocínio geográfico, é poder, porém, é preciso que nas escolas nas aulas de geografia os alunos sejam estimulados a desenvolvê-lo – um desafio didático pedagógico. Ressalta-se, que neste trabalho sugeriu-se uma proposta didática como forma de estimular os alunos raciocinarem geograficamente a partir de situações didáticas e por consequência tornar as aulas de geografia de forma tal, numa tentativa de torná-la menos simplória e enfadonha caso seja.

6 Considerações finais

A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, hoje... para desenvolver o raciocínio geográfico – esse é o tema articulado aos ensinamentos de Lacoste. Houve aqui um arranjo temático a partir do livro de Lacoste (1978), "A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra." De início, se pensou na geografia escolar da atualidade e nos seus desdobramentos didáticos e metodológico em sala de aula. Em segundo lugar, o desenvolvimento do raciocínio geográfico por conta dos próprios contextos em que vivemos que pede com urgência que se pense sobre os espaços de vivências e suas relações sociais, econômica, cultura e natural que são mais complexas ainda em relação a outros tempos. Desenvolver o raciocínio geográfico é uma forma de conhecer os fenômenos geográficos, saber suas causas e consequências para se defender literalmente por exemplo de uma tempestade, de um deslizamento de encosta ou ainda, de questões humanitárias que assolam grupos sociais – isso seria os conteúdos atitudinal, aqueles que servem para a vida das pessoas no seu cotidiano. Como diria Lacoste (1978), saber pensar o espaço, para conhece-lo e nele agir – desse pressuposto, entende-se desenvolver o raciocínio geográfico.

Neste sentido, escolher e organizar um grupo de referencial teórico para propor o desenvolvimento do raciocínio geográfico não parece ser tarefa fácil porém, acredita-se necessário, mesmo como forma de despertar ou incentivar outros estudos, tão importante e urgente e de certa forma " caro" para o ensino da Geografia que carrega em sua história de formação de professores "marcas" significativas de talvez a não superação total de práticas pedagógicas descontextualizadas do suporte teórico tanto os específicos da própria Geografia como os didáticos pedagógicos que as sustente.

Com isso, espera-se com este texto, contribui para o ensino de geografia escolar num contexto onde os conteúdos curriculares da geografia possam ser sempre articulado com procedimentos didáticos com o objetivo do desenvolvimento do raciocino geográfico dos alunos. Assim, as aulas podem se tornarem mais atrativa e significativa para eles pois, poderão observar no cotidiano fenômenos geográficos que ocorrem, sejam perto do lugar em que vivem ou em outros lugares, localizando-os, comparando-os, fazendo conexões, enfim, utilizando o conhecimento que se apropriou nas aulas de geografia para utilizar na vida – o raciocínio geográfico.

Referências

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino.** (Tradução Camila Bogéa) – São Paulo: Ed. Ática, 2008. SP – Impressão, Nova Lunar, São Paulo, 1978.

FEUERSTEIN, Reuven**. Como se dá a aprendizagem: aprendizagem mediada no Ensino Fundamental I: Teoria e Prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Ed. Papirus, 1988.

LIBÂNEO, José Carlo. **DIDÁTICA**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Lívia. **Estudos Metodológicos e Cognitivo do Mapa**. São Paulo: IG EOG– U., 1978.

POZO, Juan Ignacio e CRESPO, Gómez Àngel Miguel**. A Aprendizagem e o Ensino de Ciências: Do Conhecimento Cotidiano ao Conhecimento Científico**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Milton. **Natureza do Espaço; Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Ed: Da Universidade Estadual de São Paulo, 2002.

Capítulo 7

A GEOGRAFIA NA BUSCA PELA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PLANEJAMENTO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Rafael Ghidini

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é contribuir para a construção de propostas educacionais que busquem a transformação social, destacando possibilidades a partir do planejamento docente, tendo por base uma experiência dos autores como professores de Geografia no ensino médio na Rede Estadual de Santa Catarina. Buscamos, portanto, refletir sobre práticas realizadas no contexto de sistemas de ensino já consolidados, utilizando a teoria dialética do conhecimento (Corazza, 1991) para construir uma ação docente que tenha a prática social dos estudantes como ponto de partida e de chegada.

Para organizar nossa discussão, dividimos o presente texto em duas partes. Na primeira, tratamos de caracterizar a Geografia no ensino médio da Rede Estadual de Santa Catarina. Iniciaremos, na primeira seção, situando a dualidade histórica do ensino médio no Brasil, demonstrando os tensionamentos que marcam a constituição desse nível de ensino. Na segunda seção, abordaremos a expressão desses movimentos no campo do currículo, a partir de suas relações com a Geografia no desenvolvimento da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). Na terceira seção, a discussão prossegue para o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), visando identificar continuidades e rupturas no novo contexto educacional pós-BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Entendemos que nossa prática está imersa no contexto que envolve o ensino-aprendizagem de Geografia e os debates curriculares sobre o ensino médio que, de modo mais amplo, refletem uma disputa pela função desse

nível de ensino no Brasil. Por isso, compreender esse contexto é o primeiro – e fundamental – passo para investigarmos nossa prática docente.

Na segunda parte, trataremos de nossa experiência prática de planejamento neste contexto. Iniciaremos, na quarta seção, tratando do planejamento docente na Rede Estadual de Santa Catarina a partir de sua dimensão regulatória, apresentando os encaminhamentos da Secretaria de Estado da Educação e do próprio referencial curricular. Na quinta seção, abordaremos uma proposta de educação em Geografia pautada na transformação social, originada em nossa prática. Como conclusão, oferecemos breves considerações finais nas quais buscamos sintetizar as principais discussões do texto.

Assim, esperamos evidenciar caminhos que nos permitam, enquanto professores, incentivar que os estudantes assumam uma postura ativa frente à realidade. Nossa experiência ocorre no contexto da Rede Estadual de Santa Catarina, mais precisamente em uma escola localizada no município de São Francisco do Sul, na qual buscamos, a partir de nossa atuação docente, a construção de práticas educativas transformadoras, alicerçadas na metodologia proposta por Gasparin (2012). Esse trabalho consiste, dessa forma, na expressão de uma prática localizada no espaço e no tempo que tem como objetivo transformar, por meio de passos pequenos, a realidade dos estudantes.

Assim sendo, não temos como objetivo apresentar novas propostas ou ineditismos para o ensino-aprendizagem de Geografia. Nossa intenção é tentar captar o movimento da prática docente na realidade, caracterizando o contexto em que se encontra e traçando caminhos possíveis. Para isso, valorizamos o aspecto da totalidade, uma vez que, conforme Santos (2017), é a totalidade que explica as partes, e não o contrário. Para orientar essa tentativa de compreensão, entendemos que é a partir da Geografia Crítica, mediada pela Pedagogia Histórico-Crítica, que podemos construir propostas educacionais que busquem a transformação social.

2 O ensino médio no Brasil como dualidade tensionada

Abordar o ensino-aprendizagem de Geografia a partir da busca pela transformação social passa por entender como pode ocorrer essa transformação. Partimos da teoria dialética, entendendo que o conhecimento se origina da prática social do ser humano, e de como, por meio dela, transforma-se a natureza. O conhecimento, nesta perspectiva,

sempre é situado historicamente e existe sobre uma base material (Corazza, 1991). Por essa razão, a busca pela construção de conhecimentos que permitam a transformação social não pode ter como ponto de partida outra coisa senão a própria prática social, a base material sobre a qual se fundamenta a sociedade.

Essa constatação é válida tanto do ponto de vista didático, no processo de interação com os estudantes em sala de aula, quanto do ponto de vista do trabalho docente, norteando o planejamento e a postura do professor frente ao conhecimento (Corazza, 1991). Planejar, nessa perspectiva, exige situar-se na realidade dos estudantes, da escola, do bairro e do município, incorporando-a ao planejamento docente. Por realidade, conforme Corazza (1991), não nos referimos às particularidades e características locais como expressões de ações individuais e isoladas, mas como produto de toda uma ampla prática social e histórica (produtiva, social, organizativa, cultural) que extrapola esse mesmo local. Diante disso, coloca-se a questão: qual é a prática social e histórica na qual se encontra o professor de Geografia do ensino médio?

Para tentar respondê-la, precisamos vislumbrar a constituição desse nível de ensino como parte da história do Brasil. Auxilia-nos, nessa empreitada, a categoria de formação econômica e social. Para Santos (1979),

> essa categoria diz respeito à evolução diferencial das sociedades, no seu quadro próprio e em relação com as forças externas de onde mais frequentemente lhes provém o impulso. A base mesma da explicação é a produção, isto é, o trabalho do homem para transformar, segundo leis historicamente determinadas, o espaço com o qual o grupo se confronta (Santos, 1979, p. 10).

A formação econômica e social, enquanto categoria analítica, não se aplica à sociedade em geral, mas sempre a uma dada sociedade específica e historicamente determinada. Se o modo de produção – nesse caso, o capitalismo – representa o gênero, a formação econômica e social é a espécie. Enquanto o modo de produção representa a possibilidade de realização, a formação econômica e social é a possibilidade realizada (Santos, 1979).

Dessa forma, o espaço brasileiro pode ser visto enquanto uma formação econômica e social, sendo marcado pela posição que ocupamos enquanto nação no Sul Global e pelo modo como estamos inseridos na divisão internacional do trabalho (DIT), pautada por formas de trabalho flexíveis e precarizadas, centradas no setor de serviços (Antunes, 2020).

Entre o final do século XX e início do século XXI, o setor produtivo enfrentou uma reestruturação que demandou, no Brasil, uma nova função para a escola, que se volta para a formação de sujeitos adaptados à flexibilidade e ao mercado de trabalho, em contraste com uma formação integral que permita a compreensão e a transformação social (Ghidini, 2022).

Do ponto de vista econômico, destaca-se a relação entre trabalho e educação. O ensino médio no Brasil apresenta, como característica histórica, uma dualidade, que se expressa no oferecimento de duas perspectivas formativas distintas: de um lado, uma formação destinada à classe trabalhadora, voltada ao treinamento de mão de obra para atender às necessidades do capital; de outro, uma formação reservada à elite dominante, direcionada às profissões de comando e gestão, de caráter propedêutico.

No período escravocrata, os trabalhos manuais e braçais eram realizados pelas pessoas escravizadas, enquanto as funções de liderança e gestão estavam reservadas aos grupos sociais dominantes (Fonseca, 1986). Essa divisão contribuiu para a desvalorização do trabalho manual, considerado indigno. Com a abolição da escravidão e a Proclamação da República, a dualidade entre trabalho manual e intelectual persiste, expressa pela separação entre cursos de dois tipos: de um lado, a formação técnica para o trabalho; de outro, os cursos propedêuticos, direcionados ao acesso ao ensino superior. Com o avanço da industrialização e o desenvolvimentismo, a necessidade de formação de mão de obra torna-se ainda mais imperativa, consolidando o ensino médio como instrumento para a formação da massa de trabalhadores manuais (Ciavatta; Ramos, 2012).

A desvalorização do trabalho manual e sua vinculação com as camadas desprivilegiadas da população relaciona-se diretamente à formação espacial brasileira. A história do desenvolvimento econômico do país, organizada em ciclos produtivos (pau-brasil, cana-de-açúcar, mineração, gado, borracha e café), contribuiu para a conformação de uma sociedade profundamente conservadora e excludente. No território brasileiro, essa exclusão manifesta-se pela concentração dos poucos polos urbanos e industriais, até o século XX, na faixa litorânea, enquanto o restante do território permanecia voltado à produção agrícola (Moreira, 2017).

O trabalho agrícola, majoritariamente braçal, que prevalecia para a maior parte da população, carregava o mesmo estigma associado ao

trabalho manual, sendo socialmente desvalorizado e identificado como atividade dos pobres. A escola, imersa nesse processo, contribuiu para sua reprodução ao direcionar-se à formação de mão de obra em detrimento da formação propedêutica, colaborando para a manutenção de uma realidade social excludente.

É no período da industrialização que essa dualidade sofre um tensionamento. Com o crescimento das cidades, ocasionando um desenvolvimento desigual e combinado ao longo do território nacional, a produção econômica, anteriormente dispersa, concentra-se na região Sudeste do país (Moreira, 2017). Nessa fase, a urbanização e a industrialização requerem que o ensino médio colabore na formação dos novos industriários, como modo de fornecer a mão de obra técnica necessária para a indústria nascente. Sob pressão de movimentos populares, a legislação passa a reconhecer essa formação técnica como equivalente ao ensino médio, permitindo a continuidade dos estudos aos egressos da escola secundária e tornando possível, ao menos na esfera legal, seu acesso ao ensino superior (Ciavatta; Ramos, 2012).

A partir da década de 1980, e com mais intensidade na década de 1990, o Brasil, em sua condição de economia periférica, passa por um processo de reestruturação produtiva que visava adequar a produção nacional às novas demandas da DIT, necessárias para viabilizar a acumulação flexível, característica do capitalismo financeiro. É o momento no qual ganha força a flexibilização, marcada pela terceirização, pela precarização do trabalho e pelo aumento significativo do setor de serviços na utilização da mão de obra nacional (Antunes, 2020).

No mesmo período, os educadores brasileiros, atuando nessa disputa histórica pelo caráter do ensino médio, buscam fortalecer a construção de uma proposta de escola unitária, baseada em Gramsci e centrada na educação omnilateral. Todavia, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, representou uma inflexão nesse movimento, substituindo a preparação para o trabalho por preparação para a vida. Nesse contexto, preparar para a vida consistiria no desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, capazes de tornar o sujeito facilmente adaptável às demandas produtivas de um mundo incerto (Ciavatta; Ramos, 2012).

Como forma de consolidar a nova LDB, é emitido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso o Decreto Nº 2.208/1997, que separa a formação para o trabalho da formação propedêutica, fortalecendo a construção de dois ensinos secundários distintos: um voltado para a

formação de trabalhadores, e outro para a preparação ao ensino superior. Foi somente com a inversão político-ideológica em âmbito nacional, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, que essa separação foi revogada através do Decreto Nº 5.154/2004.

Após o término dos dois mandatos de Lula e a instabilidade política que se seguiu, ocorre uma nova inversão e ganha força o estabelecimento de um currículo para todo o território nacional, que culmina na publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, em 2018, que define a Pedagogia das Competências como orientação para a educação nacional e representa uma guinada no sentido da flexibilização e do direcionamento da escola para o mercado de trabalho. Como parte da implementação da BNCC, propostas curriculares estaduais e municipais são reelaboradas, visando sua adequação ao novo marco normativo. Em Santa Catarina, ocorre a publicação do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), em 2020, como substituição à Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), elaborada nas décadas anteriores.

A disputa histórica acerca do caráter e da função do ensino médio no Brasil tem evidenciado tensionamentos constantes e, mais recentemente, um revés, com a publicação da BNCC, que tende a fortalecer seu aspecto dual e marcar o ensino secundário como momento de formação para o mercado de trabalho. Esse é o contexto hegemônico orientador da ação docente, que advém do currículo enquanto normativa, mas perpassa a formação de professores, os processos avaliativos e a metodologia didática adotada em sala de aula.

É a partir de nossa prática docente (ou prática social), neste contexto, que buscamos trilhar caminhos alternativos que sejam, eles próprios, também tensionamentos nessa disputa histórica. A teoria dialética do conhecimento requer que se parta da prática social para a produção do conhecimento (Corazza, 1991), e nossa prática ocorre na formação econômica e social (Santos, 1979) em que vivemos, representada, em seu aspecto hegemônico, pela exploração do capitalismo financeiro nas nações do Sul Global (Antunes, 2020).

Para investigar esse processo de tensionamento acerca da função do ensino médio, entendemos que podemos partir dos documentos curriculares, por ser neles que se encontra registrada de modo mais latente essa disputa e, por essa razão, trataremos agora de buscar identificar esse tensionamento no desenvolvimento dos textos curriculares do estado de Santa Catarina, destacando como a Geografia é envolta por este processo.

3 A ensino de Geografia na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC)

O currículo é o núcleo estruturante da função da escola. Por essa razão, apresenta como característica a normatização e o cercamento do trabalho pedagógico. Porém, também é o elemento mais politizado, inovado e ressignificado. Se, por um lado, o currículo busca ser instrumento regulador, por outro, sofre como reflexo dos movimentos da sociedade (Arroyo, 2013).

Algumas das explicações para a centralidade do currículo são a complexificação do conhecimento, que o torna mais disputado e reforça a necessidade de regulamentação; o fato de que a produção e apropriação do conhecimento fazem parte das dinâmicas sociais de dominação-subordinação e; nessa lógica, a necessidade de controle do trabalho docente (Arroyo, 2013).

Nesse sentido, em consonância com Arroyo (2013), compreendemos o currículo como um território em disputa, pois concentra o debate político da sociedade acerca das funções atribuídas à escola. Trata-se de um território em disputa porque, embora busque regulamentar e controlar, reflete as tensões existentes na vida social, não se encontrando fechado em si mesmo.

Em Santa Catarina, esse movimento de tensionamento acerca da função da escola tem suas origens nas propostas curriculares estaduais, que remontam à década de 1980, quando o novo momento vivido pelo Brasil, consolidado e solidificado na Constituição de 1988, teve impactos nos mais diversos setores da vida social, inclusive na educação, já que a redemocratização ensejava a participação popular na gestão pública. Dessa forma, ocorre, em Santa Catarina, a construção da Proposta Curricular (PCSC), durante o governo de Pedro Ivo Campos. A construção da proposta visava enfrentar os novos desafios surgidos com a escolarização obrigatória e a base teórica escolhida para dar conta dessa missão foi o materialismo dialético (Paim, 2007).

O desenvolvimento da PCSC ocorre em sintonia com os debates educacionais realizados em âmbito nacional e, nesse sentido, uma das principais referências daquele momento era o teórico italiano Antonio Gramsci, que conferia grande papel à educação na transformação da sociedade, daí a importância em se garantir, por exemplo, a universalização do acesso (Thiesen; Staub; Mauricio, 2011).

A valorização de Gramsci merece ser destacada porque é deste teórico que advém o conceito de escola unitária, como aquela que une a formação técnica às dimensões cultural e científica[1]. Essa concepção é coerente com a transformação social que se buscava nesse período e indica um movimento em direção à superação da dualidade no ensino médio. Tal movimento pode ser percebido pela incorporação, na PCSC, de teóricos que, assim como Gramsci, foram vinculados com a pedagogia de base marxista, como Alexei Leontiev e Lev Vygotsky.

O desenvolvimento da PCSC ocorre em três momentos principais, cada qual marcado pela publicação de uma versão atualizada dos documentos curriculares. A primeira publicação é oriunda do movimento inicial de construção da proposta curricular e foi lançada em 1991. Nesse texto, já embasado no materialismo dialético (Paim, 2007), a Geografia aparece imbuída de uma necessidade de transformação social, que se expressa por meio da crítica a diferentes características da Geografia predominante nas escolas catarinenses da época, tais como: sua vinculação à Geografia Tradicional e Positivista; sua característica dicotômica, promovendo a separação entre a Geografia produzida nas universidades e aquela ensinada nas escolas; e sua tendência à separação entre sociedade e natureza (Santa Catarina, 1991), em outras palavras, entre Geografia Física e Humana.

Como forma de superação e avanço, a proposta curricular de 1991 busca a construção de uma Geografia pautada na relação entre o ser humano e a natureza, identificando como o espaço geográfico é uma produção (e não mero espontaneísmo) específica de um período e dotada de todas as contradições sociais enfrentadas pela sociedade. Ganham ênfase, nesse sentido, as desigualdades. Também é valorizada a noção de totalidade, como forma de encarar a fragmentação do conhecimento até então vigente (Santa Catarina, 1991).

Em relação ao ensino médio, a proposta destaca que a Geografia esteve tradicionalmente voltada à preparação para o vestibular. Essa abordagem, no entanto, vinha sendo infrutífera: os exames seletivos exigiam interpretação e resolução de problemas, distanciando-se da Geografia Tradicional e descritiva que prevalecia nas escolas. Assim sendo, ocorre a defesa do fortalecimento de uma formação tendo como embasamento teórico o conceito de politecnia[2], de modo a permitir que os estudantes

1 Para Martins (2021), a escola unitária em Gramsci busca a formação integral do sujeito, desenvolvendo-o tão completamente quanto possível, tanto do ponto de vista intelectual quanto material, da teoria e da prática.

2 Para Saviani (2003), a politecnia está vinculada com o trabalho enquanto princípio educativo,

compreendam a totalidade do sistema produtivo no qual estão imersos, e não apenas a habilidade técnica demandada por uma ou outra profissão (Santa Catarina, 1991).

Há, nesse ponto, o reconhecimento da contribuição da Geografia no tensionamento da dualidade do ensino médio, já que esta disciplina pode fortalecer uma formação politécnica que responderá de modo mais acertado às demandas dos exames vestibulares, colaborando com o acesso ao nível superior. Trata-se, para isso, de uma Geografia que absorva as críticas apresentadas pela própria PCSC, ou seja, uma Geografia pautada na contradição e na totalidade, uma Geografia essencialmente crítica.

Em 1998, seguindo discussões iniciadas ainda em 1995, ocorre a publicação da segunda versão da PCSC, sendo lançados novos documentos orientadores compostos por três cadernos: 1 - Disciplinas curriculares; 2 - Formação docente para educação infantil e séries iniciais; e 3 - Temas multidisciplinares (Thiesen; Staub; Mauricio, 2011).

Esses documentos aprofundam as discussões iniciadas na proposta curricular de 1991, buscando facilitar a sua implementação. De modo geral, há na Geografia a reafirmação do caráter social do espaço, fortalecendo a relação sociedade-natureza (Oliveira; Luchese, 2024).

Além disso, novas questões foram levantadas e/ou melhor desenvolvidas. Isso ocorreu pelo entendimento de que muitos conceitos, habilidades e metodologias fundamentais ao ensino não foram explicitados na proposta original de 1991. Consequentemente, embora a prática docente tenha sofrido alterações desde então, os professores de Geografia não absorveram efetivamente os pressupostos apresentados naquele primeiro texto (Santa Catarina, 1998).

Uma das mudanças que ocorrem em relação à versão de 1991 é o reconhecimento da necessidade de reelaboração dos livros didáticos, para que estes deixem de ser instrumentos alienadores e se transformem em instrumentos de intermediação. Também há a opção explícita pela Geografia Crítica, como base teórica da disciplina científica. A Geografia a ser ensinada é, pois, aquela

> [...] que concebe o espaço geográfico como produção do homem, num processo de construção social que é dinâmico e contraditório. Como produto do trabalho humano, ela também é influenciada

representando a união entre teoria e prática nos processos educativos, que ocorre por meio do domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas permitindo, ao estudante, a compreensão da totalidade do sistema produtivo.

> pelos processos contraditórios de transformação da própria sociedade, e das formas de apropriação da natureza. [...] A Geografia a ser ensinada hoje é uma ciência que estuda aquilo que é marcado no território, que expressa o espaço como resultado das lutas, das disputas, do jogo de interesses e de poder dos povos, das sociedades, e dos homens. Homens concretos, historicamente situados no espaço e no tempo, não apenas na dimensão de uma extensão (horizontalidade), mas na sua condição de posicionamento social (verticalidade) numa sociedade hierarquizada, compreendendo sua identidade de classe (Santa Catarina, 1998, p. 169).

Nessa concepção, os conflitos assumem centralidade na análise geográfica, destacando-se a importância de compreender a interação ser humano-natureza a partir de seu aspecto vertical, hierárquico, que gera contradições na apropriação da natureza pelo ser humano. Observa-se, nesse ponto, um aprofundamento do diálogo com o conceito de politecnia já presente na versão de 1991, uma vez que o processo de apropriação envolve dimensões que extrapolam a técnica, envolvendo aspectos sociais, econômicos e políticos.

Inserida nesse arcabouço teórico, a Geografia é situada como uma ciência social e, para efetivá-la, há de se passar por algumas categorias essenciais. Ganha destaque o lugar, como *locus* de vivência do estudante, compreendido a partir de sua interconexão com outros lugares e escalas. A categoria região também assume relevância, entendida como mecanismo de individualização do espaço, em uma perspectiva que supera as regiões meramente naturais, valorizando sua articulação com outras regiões e o papel do ser humano em sua definição. Para a compreensão dessas regiões, recorre-se à análise da paisagem como instrumento para a apreensão de suas configurações e transformações ao longo do tempo (Santa Catarina, 1998).

Em um terceiro momento de desenvolvimento, como continuação do processo de amadurecimento da proposta curricular, é elaborado um novo texto, publicado em 2014, que apresenta novas contribuições ao debate sobre a educação em Santa Catarina. A PCSC de 2014 estrutura-se a partir de um tripé conceitual composto pela formação integral do sujeito, pelos percursos formativos e pela valorização da diversidade. Nesse contexto, como a formação integral preocupa-se, metodologicamente, com a interdisciplinaridade, essa característica faz com que a proposta organize as diferentes disciplinas em áreas de conhecimento, estabelecendo a Geografia como parte das Ciências Humanas (Oliveira; Luchese, 2024).

Como forma de continuidade em relação às versões anteriores, a PCSC de 2014 reforça o papel transformador da educação e a importância da formação de sujeitos que possam ler criticamente a realidade para, então, transformá-la. Acrescenta, porém, a importância do trabalho enquanto princípio educativo (Santa Catarina, 2014), e essa é uma movimentação significativa na disputa pelo tensionamento do ensino médio, pois significa uma aproximação ao ensino de caráter propedêutico.

Os conceitos estruturantes das Ciências Humanas são tempo, espaço e relações sociais. No campo específico da Geografia, as categorias lugar, paisagem, região e território aparecem interligadas na compreensão do espaço, que é entendido a partir dos sistemas de objetos e sistemas de ação de Milton Santos (Santa Catarina, 2014).

Ao analisar conjuntamente as três versões da PCSC (1991, 1998 e 2014), é possível perceber, na Geografia, um processo de afunilamento, que aprofunda uma opção teórica. Embora as concepções basilares para o ensino dessa disciplina continuem as mesmas, pautadas desde o princípio na busca pela transformação social a partir da relação ser humano-natureza, cada atualização do texto desenvolve essas concepções iniciais, realizando opções teóricas e metodológicas. Enquanto, em 1998, a compreensão do espaço é fortemente associada à globalização e à multiescalaridade, em 2014 essas dimensões são mantidas e aprofundadas a partir da opção pela Geografia de Milton Santos.

Ao mesmo tempo, temos o aporte progressivo de conceitos vinculados ao marxismo, como a politecnia e o trabalho enquanto princípio educativo. Desse modo, identifica-se um movimento contínuo, ao longo das três versões da PCSC, de consolidação de um projeto educacional orientado pela formação integral dos estudantes, visando sua inserção consciente no mundo do trabalho e sua atuação crítica na transformação social. A Geografia, nesse contexto, encontra-se profundamente imersa nessa disputa curricular, contribuindo para a compreensão da relação sociedade–natureza a partir dos pressupostos da Geografia Crítica.

4 Inflexões do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)

O processo de construção e atualização contínua das propostas curriculares catarinenses, que se estendeu por aproximadamente três décadas, é interrompido com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC impôs a estados e municípios a necessidade

de elaboração de propostas curriculares alinhadas à nova base nacional, o que resultou em uma mudança de curso significativa nas discussões curriculares até então realizadas no estado. Nesse contexto, a construção da PCSC é interrompida em virtude da necessidade de elaboração de uma nova proposta curricular que pudesse implementar, localmente, as diretrizes da BNCC (Thiesen, 2021).

Como forma de tornar essa reorganização curricular mais fluída e menos ruidosa, reduzindo resistências, a nova proposta, intitulada Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)[3], incorporou elementos e conceitos da PCSC. Em razão disso, embora o CBTC esteja vinculado à Pedagogia das Competências, seu texto incorpora conceitos como educação integral e trabalho como princípio educativo, os quais se mostram, em essência, contraditórios à lógica desta pedagogia (Thiesen, 2021).

Essa estratégia prossegue, também, com a incorporação de elementos da teoria histórico-cultural. Além disso, embora o CBTC represente uma tentativa de operacionalização, via currículo, da contrarreforma do ensino médio[4], seu texto apresenta como referência autores que são notoriamente contrários à essa reforma, fazendo com que a proposta do CBTC apresente incongruências teóricas (Martini; Silva, 2024).

Essas fragilidades, que ocorrem devido ao privilegiamento da integração à BNCC (Pfeifer; Simões, 2023), demonstram que o CBTC surge como uma nova guinada no tensionamento acerca da função do ensino médio, direcionando-o à formação técnica e aligeirada, frequentemente concebida como etapa terminal da vida escolar do estudante. Tal orientação contrapõe-se ao projeto educacional desenvolvido ao longo das versões da PCSC, pautado na formação integral do sujeito (Martini; Silva, 2024).

A hibridização conceitual do CBTC expressa-se também no campo da Geografia. Sobre a concepção desta disciplina, há uma mudança em relação àquela apresentada na proposta da PCSC de 1998, pautada na Geografia Crítica. Nesse novo documento, a disciplina é descrita da seguinte forma:

> Mas o que é Geografia? Gomes (2017) a conceitua como uma forma de pensar e organizar o pensamento a partir de seus conceitos estruturantes: espaço geográfico, lugar, paisagem, região, território, redes, natureza e seus desdobramentos. Esta forma de organizar o

3 O CBTC é composto por três diferentes publicações na forma de cadernos, sendo o de número 2 voltado ao ensino médio.

4 Mudanças definidas pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, dentre outras alterações, amplia a carga horária anual e fortalece a flexibilização no ensino médio.

> pensamento define maneiras de ver, entender e experienciar o lugar e o mundo em que se vive, as relações das sociedades entre si e com a natureza ao longo do tempo, a complexidade dos fenômenos naturais e sociais, as diversidades, as diferenças e identidades individuais. Estas formas de organizar o pensamento são construídas a partir dos princípios do raciocínio geográfico: localização, distribuição, ordem, conexão, analogia, diferenciação e extensão, e avançam para a compreensão da complexa teia de aportes teóricos, cujas bases filosóficas perpassam o positivismo, o neopositivismo, o materialismo histórico e dialético e, mais recentemente, a fenomenologia (Santa Catarina, 2020, p. 62).

Nessa definição, podemos perceber que o amálgama conceitual que marca o CBTC, como apontado por Martini e Silva (2024), reflete, consequentemente, na Geografia. A opção teórica anterior é substituída pela incorporação de bases filosóficas diversas, do positivismo, do neopositivismo, do materialismo histórico e dialético e da fenomenologia, fazendo retornar ao currículo correntes teóricas como o positivismo, já criticadas na primeira versão da PCSC, em 1991. O efeito dessa inflexão, como vemos no excerto abaixo, é o retorno ao texto generalista de 1991, transmutado em uma versão mais apaziguadora das tensões sociais, pautada no estranhamento e desnaturalização ao invés da luta, em outras palavras, restringindo a ação educacional ao campo teórico, secundarizando a prática:

> Do ponto de vista educacional, esta complexidade epistêmica acolhe os desafios do novo milênio. A presença dos conhecimentos geográficos na formação básica possibilita uma formação mais humana, que reconhece e respeita as diferenças, que estranha e desnaturaliza as desigualdades e contradições materializadas no espaço geográfico. Uma forma de entender o mundo que se posiciona contra os mais diversos tipos de violência e os enfrenta, sejam eles de gênero, sociais, raciais ou sexuais, promovendo saúde, respeito por todas as formas de vida e o cuidado com elas (Santa Catarina, 2020, p. 62).

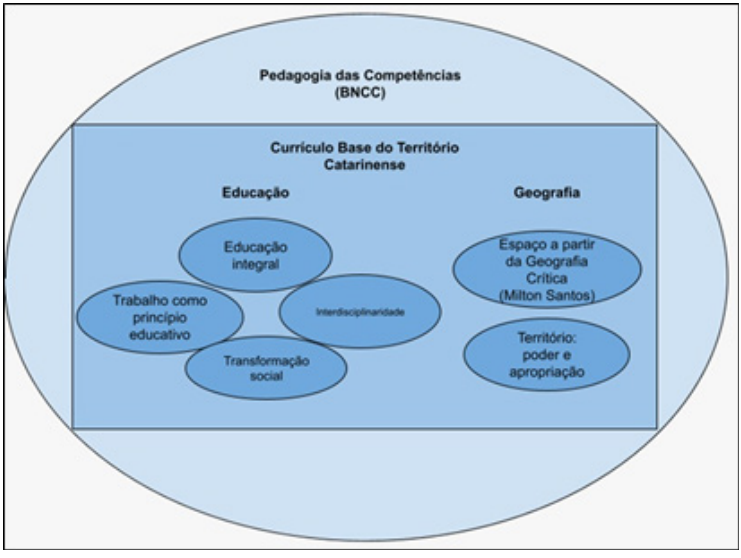
Todavia, permanece no CBTC a definição de espaço a partir de Milton Santos, importada da PCSC de 2014. Outra categoria destacada é o território, retomado a partir do conceito de espaço vital em Ratzel, centrado nas relações de poder e apropriação. Também está presente o lugar, como a experiência de vida dos indivíduos, definida a partir das diferentes identidades e expressões culturais (Santa Catarina, 2020).

Constrói-se na Geografia, dessa maneira, uma fissura: coexistem referenciais da Geografia Crítica em uma proposta pedagógica-curricular

que não se alinha a essa corrente teórica. Tal cenário reafirma o currículo como território em disputa (Arroyo, 2013), marcado pela sobreposição de projetos educacionais distintos.

Para ilustrar essa percepção, apresentamos na Figura 1 os elementos da PCSC que permanecem no CBTC, tanto no que diz respeito à concepção de educação quanto à de Geografia.

Figura 1: Permanências da PCSC no CBTC.



Fonte: Thiesen (2021), Santa Catarina (2020). Elaborado pelos autores.

Nesse cenário, convém questionar: como o professor de Geografia pode atuar na construção de uma proposta educacional pautada na transformação social? Conforme destacam Martini e Silva (2024), a hibridização conceitual apontada por Thiesen (2021) no CBTC pode ter uma dupla intencionalidade: por um lado, poderia representar as tensões e disputas entre os sujeitos envolvidos na elaboração do currículo. Por outro, tratar-se-ia de uma estratégia para facilitar a aceitação do novo currículo pelos professores, englobando, no CBTC, elementos da PCSC já amplamente difundidos e reconhecidos.

Em ambas as hipóteses, identificamos que restam margens de atuação ao professor, que pode agir, em sua prática docente, no tensionamento das disputas presentes na elaboração do documento, fortalecendo a continuidade do processo histórico e coletivo de construção de uma proposta curricular, que já acumula três décadas.

Trata-se, dessa maneira, de compreender e atuar em uma realidade que já está em movimento. Concordamos com Pfeifer e Simões (2023) quando, sobre o CBTC, afirmam que

> Esperamos que os/as professores/as das Ciências Humanas tenham consciência e conhecimento *para reconhecer as aberturas que o currículo proporciona para a formação de ser humano com base em seus pressupostos teórico-epistemológicos de forma crítica e reflexiva*, tanto nas habilidades da FGB, quanto nas sugestões de Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento, fugindo do utilitarismo e do relativismo, para que possamos formar jovens comprometidos com a transformação social (Pfeifer; Simões, 2023, p. 66, grifos nossos).

Quando destacamos a importância da prática docente na implementação e/ou tensão de uma proposta curricular, estamos nos referindo às ações do professor (em seu planejamento, metodologia e avaliação) que fortalecem e validam, em seu cotidiano, uma dada escolha teórico-metodológica. Trata-se, pois, de organizar a sua prática profissional de acordo com princípios pré-estabelecidos.

Essa organização ocorre, sobremaneira, a partir do planejamento docente, que será discutido a seguir, tendo como foco a experiência profissional dos autores em uma escola do ensino médio na Rede Estadual de Santa Catarina.

5 O planejamento docente entre a necessidade e a possibilidade

Muitos são os elementos da prática docente por meio dos quais poderíamos abordar o ensino-aprendizagem de Geografia no contexto do CBTC: formação continuada, planejamento, metodologias de ensino, avaliação, materiais didáticos, mídias e linguagens, trabalhos de campo, tecnologias educacionais, inclusão, dentre outros. Pelas limitações de nosso trabalho, optamos por abordar o planejamento docente como aspecto central de análise.

Realizamos essa opção porque consideramos que o planejamento docente é a ação que orienta toda a prática profissional do professor, perpassando desde a escolha de conteúdos até a avaliação da aprendizagem, representando, dessa maneira, a racionalidade inerente à sua ação educacional. Para Libâneo (1990), a importância do planejamento reside no fato de que

> [...] os elementos do planejamento escolar — objetivos, conteúdos, métodos — estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (Libâneo, 1990, p. 222).

Percebemos, na Figura 1, que o contexto no qual estamos imersos é o da Pedagogia das Competências que busca direcionar o ensino médio à formação flexível, direcionada ao mercado de trabalho. Assim sendo, a construção de propostas que se apresentem como contraposição a esse cenário requer, necessariamente, o posicionamento ativo dos professores, que precisa ser expresso em seus planejamentos para que a prática docente não recaia no automatismo. Mas o que é planejar? Para Libâneo (1990),

> o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 1990, p. 221).

Nesse sentido, o planejamento expressa a organização do trabalho docente, não sendo mera burocracia, mas a reflexão do professor sobre sua prática profissional, que pode ser dividida em três tipos: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas (Libâneo, 1990), que serão exemplificados a seguir.

Antes disso, convém caracterizar nosso *locus* de atuação. Apresentaremos uma experiência de planejamento docente realizada como parte de nossas práticas profissionais enquanto professores de Geografia no ensino médio, no decorrer do ano letivo de 2025, na Escola de Educação Básica Professor Nicola Baptista, uma instituição de gestão estadual localizada no município de São Francisco do Sul, litoral norte de Santa Catarina. Naquele ano, a escola contava com aproximadamente 700 estudantes, divididos em 30 turmas, atendendo desde o 1º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Do total de estudantes, o ensino médio contava com a maior parcela de matrículas (307, ou 43%), dividida em 12 turmas, sendo uma delas de ensino médio integrado ao Técnico em Administração. Atuam na escola 82 funcionários, entre professores, gestores, orientadores, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores e estagiários. Além desse total, a escola conta com outros funcionários que

prestam serviços de modo terceirizado nas áreas de limpeza, segurança patrimonial e alimentação escolar (Santa Catarina, 2025a; 2025b).

Podemos identificar, na escola em foco, os três tipos de planejamento apontados por Libâneo (1990). O primeiro, plano da escola, materializa-se por meio do Projeto Político Pedagógico, que apresenta informações sobre as concepções pedagógicas e orientações para as disciplinas específicas, como a Geografia. Para o ensino fundamental, são citados conceitos, como lugar, paisagem, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza. Também são apresentados temas e competências, que formam um processo cronologicamente organizado para os anos finais do ensino fundamental. Já no ensino médio, também são apresentados conceitos, sendo: lugar, paisagem, escala, território, fronteiras, Estado, trabalho, propriedade privada, economia, política e desigualdades sociais. Aparecem também competências, que são as mesmas definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC. Não são sugeridos temas e/ou conteúdos (EEB Nicola Baptista, 2025).

O segundo tipo de planejamento, o plano de ensino, aparece como o planejamento anual que o professor deve realizar para cada turma. Esse planejamento segue um modelo apresentado pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE)[5] e é estruturado por meio de um quadro com seis colunas: 1) unidade temática, 2) objeto de conhecimento, 3) habilidades, 4) conteúdos/objetos de aprendizagem, 5) procedimentos metodológicos e avaliativos e 6) projetos integradores. As três primeiras colunas são selecionadas pelo professor, a partir de um quadro maior presente no CBTC, enquanto as três últimas são elaboradas pelo próprio docente, de modo individual ou coletivo, em sua unidade escolar[6].

O terceiro tipo de planejamento é o plano de aula, entendido como um detalhamento do plano de ensino que especifica e sistematiza o que havia sido estabelecido apenas de modo geral e superficial. É no plano de aula que os conteúdos e unidades temáticas são transformados em

5 A gestão da Rede Estadual de Santa Catarina é dividida pela Secretaria de Estado da Educação em 36 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sendo a CRE o nível hierárquico imediatamente superior a cada unidade escolar. A escola em tela encontra-se vinculada à Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, que forneceu, para o ano letivo de 2025, modelos de planejamento anual e de planos de aula a serem seguidos pelos professores.

6 Thiesen (2021) denomina essa utilização de quadros como "receituários quadriculados", que tem como função o fortalecimento do caráter prescritivo e obrigatório do currículo. Essa prática inicia-se na BNCC, com a apresentação das competências e habilidades na forma de quadros, é incorporada ao CBTC e, aqui, chega ao chão da escola, demonstrando a eficácia da estratégia.

situações didáticas (Libâneo, 1990), e é sobre ele que nos deteremos mais profundamente.

O plano de aula, assim como o plano de ensino, também segue um modelo apresentado pela CRE, apresentando o formato demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1: Modelo de plano de aula compartilhado pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville para o ano letivo de 2025.

GOVSC
SECRETARIA
EDUCAÇÃO

ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da
Educação Diretoria de Ensino
Coordenadoria Regional de Educação de Joinville

PLANO DE AULA/SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escola	
Professor	
Período	
Área de Conhecimento	
Componente(s) Curricular(es)	
Ano/Série	
Objeto(s) de conhecimento	
Habilidade(s) selecionada(s)	
Critério(s) de avaliação	
Instrumentos de avaliação	
Caminho metodológico para desenvolvimento das habilidades (passo a passo)	
Número de aulas necessárias para desenvolvimento das atividades	
Referências	

Fonte: Arquivo da EEB Prof. Nicola Baptista. Adaptado pelos autores.

As primeiras linhas servem para identificar e individualizar o plano, registrando a escola, o professor, o período, a área de conhecimento, a disciplina e a série. As cinco linhas seguintes (objeto de conhecimento, habilidades, critérios de avaliação, instrumentos de avaliação e caminho metodológico) são extraídas do plano de ensino, devendo ser aprofundadas

e detalhadas no plano de aula, como sugere o termo "passo a passo", presente na coluna "caminho metodológico". Por fim, as últimas linhas representam o número de aulas necessárias e as referências utilizadas na produção do plano.

Para além do modelo disponibilizado pela CRE, há diretrizes oriundas da Secretaria de Estado da Educação (SED) que regulamentam aspectos sobre o registro do planejamento docente. A Portaria Nº 874, de 1º de abril de 2025, que regulamenta práticas de avaliação, apresenta duas determinações principais do ponto de vista da organização do planejamento. A primeira delas refere-se à duração. Na modalidade regular, cada plano de aula não deve exceder trinta dias (Santa Catarina, 2025c). Dessa forma, abrange um período de quatro semanas já que, como aponta Libâneo (1990), o plano de aula não se refere a uma única aula, mas a um conjunto de aulas[7] necessárias para a elaboração didática dos conteúdos.

De acordo com a matriz curricular vigente para o ano de 2025 (Santa Catarina, 2025d), o ensino médio conta com duas aulas semanais de Geografia em todas as séries, de modo que cada plano abrange oito aulas. Embora a Portaria não impeça a organização de planejamentos com duração inferior a trinta dias, o ritmo de trabalho e a limitada parcela de tempo disponível ao planejamento fazem com que seja prática habitual entre os professores da escola a criação de planejamentos com a duração máxima permitida (trinta dias).

A segunda determinação central da Portaria Nº 874 é a necessidade de realização de três avaliações (acompanhadas de suas respectivas recuperações) por trimestre para disciplinas com duas ou mais aulas semanais, caso da Geografia. Como cada trimestre conta com três planos de aula, fica claro que cada plano deve, após sua execução, ter aplicado ao menos um instrumento avaliativo e sua respectiva recuperação.

Percebemos, aqui, o aspecto regulatório do currículo destacado por Arroyo (2013) que, nesse caso, é complementado por portarias. Todavia, também percebemos a condição do currículo enquanto disputa (Arroyo, 2013), pois embora os referenciais curriculares, os quadros-modelo e as portarias estabeleçam balizas para a prática do planejamento, por outro lado, não abarcam a totalidade do processo educacional, restando ainda, ao docente, possibilidades para atuar na construção de práticas de ensino

7 No modelo fornecido pela CRE, os termos "plano de aula" e "sequência didática" são entendidos como sinônimos.

que valorizem a transformação social. É nesse contexto em disputa que se encontra nossa prática docente.

Libâneo (1990) nos auxilia nesse entendimento quando afirma que

> a conversão dos planos e programas oficiais em planos de ensino para situações docentes específicas não é uma tarefa fácil, mas é o que assegura a liberdade e autonomia do professor e a adequação do ensino às realidades locais. Além disso, nenhum plano geral, nenhum guia metodológico, nenhum programa oficial tem respostas pedagógicas e didáticas para garantir a organização do trabalho docente em situações escolares concretas (Libâneo, 1990, p. 228).

É nessas situações escolares concretas que o professor atua, traduzindo os programas oficiais a partir de sua racionalidade docente, expressa no planejamento. É nesse cenário que podemos buscar, mesmo imersos no contexto construído pelo CBTC, um projeto alternativo de formação, pautado na transformação social. Para isso, é fundamental que o estudante interaja, como parte do processo educativo, com a própria realidade e, a partir dessa interação, desenvolva conhecimentos e experiências em múltiplos aspectos que lhe permitirão atuar ativamente sobre essa mesma realidade.

6 Planejamento docente e a busca pela transformação social

Para seguir nesse caminho, é fundamental que o planejamento docente incentive o contato entre estudante e realidade e, consequentemente, estimule ações de transformação social. Sobre a importância de se considerar a realidade atual nas práticas de planejamento, Girotto (2015) aponta que

> [...] a ação de planejamento docente em geografia deveria partir da realidade, de situações problemáticas presentes no cotidiano dos alunos. Escolher situações geográficas significativas e não meros conteúdos tradicionalmente presentes no currículo e/ou nos livros didáticos, provocando o estudante a enxergar a geografia na vida. Os conteúdos tornam-se, assim, meios para a compreensão das situações escolhidas, o que resulta em movimento de planejamento no qual a realidade é o ponto de partida e chegada (Girotto, 2015, p. 82).

A importância de valorizar a realidade atual na aula de Geografia reside no fato de que esta disciplina científica possui um potencial — e uma importância — que nem sempre são explorados pela escola. Isso ocorre devido à lógica hegemônica, pautada no positivismo, segundo a qual os

conhecimentos são organizados de modo fragmentado e o planejamento docente é pautado no conteudismo. Essa lógica tem como consequência — e objetivo — impedir que a ação educacional caminhe no sentido da transformação da realidade e, na Geografia, seu resultado é o que Yves Lacoste chama de "geografia dos bancos escolares", isto é, uma Geografia pautada na memorização e descrição (Girotto, 2015).

É para superar essa perspectiva hegemônica que buscamos valorizar a realidade do estudante na aula de Geografia, com o objetivo de, a partir da interação com sua prática social, desenvolvê-lo de modo a permitir que atue na transformação de sua realidade por meio dos conhecimentos geográficos. Em nossa prática de planejamento, entendemos que a proposta de Gasparin (2012) contribui de modo significativo para a construção de planos de aula nessa perspectiva, potencializando o contato estudante-realidade destacado por Girotto (2015).

Gasparin (2012) elabora uma proposta de transposição didática dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para o autor, a prática educativa deriva de uma teoria dialética do conhecimento que tem como origem a prática social dos sujeitos para, então, elaborar cientificamente essa prática e, por fim, retornar a ela para transformá-la. Desse modo, a origem e o destino do processo de ensino-aprendizagem são a prática social, transformada constantemente. Para isso, o autor estabelece cinco momentos diferentes, marcados por ações didáticas específicas que buscam percorrer o caminho prática social-conhecimento-prática social. São eles: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo (Gasparin, 2012).

A prática social inicial do conteúdo é o momento no qual os estudantes são desafiados a demonstrar o que conhecem sobre um determinado conteúdo a partir de suas vivências cotidianas. É o momento no qual o professor anuncia o tema a ser trabalhado e busca construir concepções iniciais, a partir das experiências dos estudantes, derivadas de sua prática social. Busca desenvolver uma aproximação entre os conteúdos a serem trabalhados e a vida. É nesse momento que o professor pode observar o nível atual de conhecimento dos estudantes sobre o que será estudado, para então calibrar as próximas ações (Gasparin, 2012).

O segundo momento, a problematização, busca transformar o conteúdo em desafios, em situações a serem resolvidas. Trata-se da transição entre a prática e a teoria, na qual são identificadas necessidades para que o estudante busque o conhecimento. As problemáticas que apareceram no

momento anterior são agora melhor desenvolvidas, auxiliando o professor no encaminhamento sobre quais pontos de um dado conteúdo devem ser priorizados para atender à demanda apresentada pela prática social dos estudantes. Nesse sentido, a problematização auxilia no estabelecimento da relevância, para os estudantes, dos conteúdos que serão trabalhados (Gasparin, 2012).

Já na instrumentalização ocorre a apropriação dos conceitos científicos pelo estudante, a partir da mediação do professor. Acontece a partir do processamento da representação mental do objeto de estudo, sempre pautado pela prática social e pela ação didática do professor, que busca fazer com que os estudantes ajam socialmente e individualmente para a apropriação do conhecimento científico, integrando-o em suas vidas. Dessa forma, é o momento de confronto entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos (Gasparin, 2012).

No quarto momento, a catarse, ocorre a síntese do processo de ensino-aprendizagem. É nesta fase que o estudante manifesta o resultado de sua aprendizagem, demonstrando de que maneiras consegue utilizar os novos conhecimentos — científicos — para a interpretação da realidade e para agir sobre as questões levantadas no momento da problematização. Desse modo, esse momento está vinculado com a avaliação da aprendizagem, enquanto verificação da apropriação dos conhecimentos científicos pelos estudantes. Apropriar, nesse sentido, não significa descrever ou memorizar, mas conseguir aplicá-los, o que pode se dar tanto a partir de uma expressão teórica quanto de uma expressão prática da aprendizagem (Gasparin, 2012).

O quinto momento, a prática social final do conteúdo, representa o retorno à realidade do estudante, de modo que, a partir da aprendizagem construída, possa transformá-la. Todavia, essa transformação não significa apenas ações materiais, como fechar uma torneira ou plantar uma árvore, mas também uma nova ação mental que permite ao estudante compreender a sua vida cotidiana de modo crítico e amplo (Gasparin, 2012).

Organizar a ação pedagógica a partir desses pressupostos apresenta alguns desafios:

> 1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática (Gasparin, 2012, p. 10).

O Quadro 2 apresenta um exemplo, resumido, de plano de aula desenvolvido nesta perspectiva, para o conteúdo "domínios morfoclimáticos":

Quadro 2: Plano de aula desenvolvido para o conteúdo "domínios morfoclimáticos", a partir da proposta de Gasparin (2012).

ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Ensino
Coordenadoria Regional de Educação de Joinville

PLANO DE AULA/SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escola	EEB Professor Nicola Baptista
Professor	Rafael Ghidini
Período	22/09/2025 - 19/10/2025
Área de Conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Componente(s) Curricular(es)	Geografia
Ano/Série	1ª série - Novo Ensino Médio
Objeto(s) de conhecimento	Mundos do trabalho, conceito de trabalho e sociedade Dinâmica da natureza e ambiental
Habilidade(s) selecionada(s)	Articular categorias e conceitos para compreender e interpretar filosófica, histórica, geográfica e sociologicamente o ambiente em que se vive, tomando como base o conceito de trabalho, entendido como ato fundador da humanidade. Analisar, de forma integrada e inter-relacionada, às dimensões que envolvem a compreensão das paisagens naturais, os aspectos do ambiente físico - climático, geológico, geomorfológico, hidrológico, biológico e biogeográfico - nas diversas espacialidades, inclusive nos lugares de vivência e considerando a dimensão histórica.
Critério(s) de avaliação	Capacidade de identificar, localizar e explicar os diferentes domínios morfoclimáticos no território brasileiro, valorizando a dimensão da conservação ambiental.
Instrumentos de avaliação	Questões abertas, resolvidas em duplas; Pesquisa, realizada individualmente.
Caminho metodológico para desenvolvimento das habilidades (passo a passo)	Primeira aula: Resolução de questões abertas, no caderno, com o objetivo de introduzir o tema dos domínios morfoclimáticos e identificar os saberes dos estudantes. Questões: O que são biomas? Em que bioma você vive? Quais as características da vegetação deste bioma? Explique elementos/características do clima que prevalecem na região em que você vive. A ação do ser humano gera alguma consequência para a vegetação na sua região? Quais? A ação do ser humano gera alguma consequência para o solo na sua região? Quais? Segunda aula: Assistir ao vídeo "São Francisco do Sul registra casas alagadas e deslizamentos de terra" (https://www.youtube.com/watch?v=hwl4jtwwvm). Após, problematizar o vídeo para identificar de que maneiras o conhecimento sobre o meio pode auxiliar na prevenção das inundações e alagamentos, retomando as respostas das questões da primeira aula. Sugestões para indagações: Como poderíamos evitar esses acontecimentos nos locais onde vivemos? Conhecer o espaço é importante? Conhecer a natureza é importante? Identificar a função dos elementos naturais é importante? O que é importante conhecer para evitar esses problemas? Vegetação? Animais? Relevo? Clima? Alguém já ouviu falar de Domínios Morfoclimáticos? Esses problemas afetam a todos da mesma maneira? O que é Racismo Ambiental?

Página 1 de 2

Caminho metodológico para desenvolvimento das habilidades (passo a passo) (continuação)	Terceira aula: Abordar conceitos que introduzam a temática da classificação do ambiente físico-natural: bioma, ecossistema e domínio morfoclimático, explicitando a opção pelo último. Construir os conceitos no quadro como texto ou como mapa mental. Utilizar mapa do Brasil para localizar cada bioma, ecossistema e domínio morfoclimático. Quarta aula: Abordar os domínios morfoclimáticos mares de morros, matas de araucária e pradarias. A metodologia pode ser similar à aula anterior, exibindo também imagens com um projetor que permitam aos estudantes visualizar e identificar características de cada domínio morfoclimático. Quinta aula: Abordar os domínios morfoclimáticos cerrado, caatinga e amazônico. Metodologia similar à aula anterior. Sexta aula: Discutir impactos ambientais sobre cada domínio morfoclimático, relacionando-os com as questões da primeira aula e o vídeo da segunda aula. Para isso, utilizar uma apresentação de slides, visando ilustrar e exemplificar. Sétima aula: Trabalho em duplas com a resolução de questões abertas. Questões: O que são domínios morfoclimáticos? Qual a diferença entre domínios morfoclimáticos, ecossistemas e biomas? Descreva o domínio morfoclimático de sua região. Relacione o clima com a vegetação em cada um dos domínios morfoclimáticos. Quais as características do domínio morfoclimático que existe apenas na Região Nordeste do país? Quais os principais impactos da ação do ser humano sobre o domínio morfoclimático de sua região? Cite exemplos de ações que podem ser adotadas para preservar a vegetação dos Mares de Morros. Oitava aula: Revisar as questões resolvidas na aula anterior, resolvendo dúvidas. Após, encaminhar atividade de recuperação, com pesquisa sobre a preservação do domínio morfoclimático dos mares de morros, a ser realizada individualmente.
Número de aulas necessárias para desenvolvimento das atividades	08 (oito) aulas.
Referências	EEB NICOLA BAPTISTA. Projeto Político Pedagógico. São Francisco do Sul: EEBNB, 2025. GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2012. SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 - Formação Geral Básica. Florianópolis: SED, 2020.

Página 2 de 2

Como forma de responder a esses desafios em nossa prática, foi necessário repensar a forma de planejar e estruturar nossos planos de aula a partir dos pressupostos apresentados. Isso exigiu uma seleção de temas e conteúdos que tivesse a prática social dos estudantes como ponto de partida e de chegada. Tais temas foram abordados no decorrer das aulas por meio da interação professor-estudante, com o objetivo de explorar os conteúdos sempre em constante diálogo com a realidade local.

O plano de aula presente no Quadro 2 foi elaborado para turmas da 1ª série do ensino médio, no terceiro trimestre de 2025. Essas turmas estiveram, nos meses anteriores, estudando o ciclo da água e tiveram contato com conceitos como enchentes, inundações, alagamentos, tempo e clima. Por essa razão, esses conteúdos e conceitos reaparecem no início do plano, como modo de relacioná-lo com os conteúdos tratados anteriormente e construir uma sequência entre os diversos conteúdos trabalhados pela Geografia.

Outro aspecto que pode ser destacado é a utilização de múltiplos recursos didáticos. Privilegiamos os mapas, para que os estudantes possam localizar os diversos domínios morfoclimáticos, tornando possível a visualização de sua espacialidade e interação. Também utilizamos imagens

e vídeos curtos (registrados no município, como reportagens) para, a partir do estímulo audiovisual, estabelecer conexões entre os conteúdos e a realidade do município em que os estudantes vivem.

Em nosso caso, como não conseguimos realizar impressões em quantidade suficiente, precisamos utilizar o quadro branco, mas muitas das informações discutidas poderiam ser apresentadas de modo impresso. Também não possuímos um mapa (em suporte físico) dos domínios morfoclimáticos brasileiros e, por essa razão, utilizamos um projetor multimídia como ferramenta para a exibição de um mapa digital. A visualização de imagens com o projetor também poderia ser substituída (caso esse equipamento não estivesse disponível) pela análise de uma dada imagem do livro didático, material de que muitas escolas dispõem.

Em suma, as opções realizadas pelos recursos didáticos adotados neste exemplo justificam-se em virtude do que estava disponível na escola no momento em que o plano de aula foi concebido, mas inúmeras adaptações certamente poderiam ser realizadas, em cada contexto, conforme a necessidade. Convém reforçar que a necessidade de adaptação aos recursos disponíveis em uma dada escola é um aspecto que se mostra presente, infelizmente, pelo caráter precário, em termos de infraestrutura, que muitas escolas enfrentam, o que afeta de modo inescapável a qualidade do ensino.

Não se trata, pois, de ignorar esse cenário e eximir responsabilidades. O que tentamos é buscar interpretá-lo a partir da categoria inédito viável (Freire, 2015), compreendendo esses problemas estruturais enquanto situações-limites que impõem uma barreira contra o avanço. Nesse cenário, podemos seguir uma de duas opções: ou adotamos o caminho da resignação, aceitando esses limites como intransponíveis; ou buscamos a sua superação por meio do que Paulo Freire chama de ações-limite, movimentos reflexivos voltados à superação dessa situação-limite. Adotamos essa compreensão pois entendemos que a postura que pretendemos adotar em relação ao nosso planejamento docente é a mesma que esperamos desenvolver com os estudantes, para que ajam frente aos problemas que encontram em sua realidade. O professor também ensina pelo exemplo, portanto, assumir uma teoria dialética do conhecimento, que tem como ponto de partida e ponto de chegada à prática social, extrapola a sala de aula e, como aponta Gasparin (2012), demanda a necessidade de um novo modo de pensar os nossos próprios objetivos e práticas enquanto professores.

No plano de aula apresentado no Quadro 2, buscamos instrumentalizar os estudantes, a partir do conceito de domínio morfoclimático, para que possam compreender e buscar soluções aos impactos ambientais da ação humana. Iniciamos aproximando-nos da prática social, tentando identificar quais são as noções que esses estudantes apresentam sobre o ambiente físico-natural. Conseguem classificá-lo de algum modo? São capazes de identificar e utilizar algum conceito científico? São capazes de expressar exemplos por meio dos quais o ser humano interage com o meio, identificando consequências dessa interação? Neste momento, não esperamos que as respostas sejam precisas, mas apenas que permitam, ao professor, identificar o nível de compreensão atual sobre o conteúdo em foco e, aos estudantes, criar relações entre o conteúdo a ser trabalhado e sua vida cotidiana.

Trazemos o aspecto das consequências da ação antrópica porque buscamos valorizar a relação ser humano-natureza, que é um dos elementos ainda presentes no CBTC como herança da PCSC. Fazemos isso a partir da perspectiva de Santos (2017), outra das permanências da PCSC, para quem o espaço só se torna compreensível, na Geografia, a partir da presença do ser humano. Não se trata, nesse sentido, de apresentar o conceito de domínio morfoclimático enquanto uma definição textual, enumerando as características de cada domínio brasileiro, mas sim como uma forma de compreender a relação do ser humano com o espaço, como uma ótica integradora de análise.

Na segunda aula, buscamos aprofundar questões que permitam aos estudantes identificar problemas e assim instigá-los a buscar soluções. Partimos dos alagamentos em São Francisco do Sul para problematizar a necessidade de compreensão do ambiente em que vivemos, de como podemos afetá-lo e de quais maneiras essa interação pode ser mais equilibrada. Em planos de aula anteriores, abordamos o racismo ambiental para compreender como o espaço, sobretudo o urbano, é apropriado pelos diferentes sujeitos. Essa discussão retorna, agora, como conceito auxiliar na compreensão de quais lugares/sujeitos são mais afetados por desequilíbrios na relação ser humano-natureza.

As aulas intermediárias se referem ao momento da instrumentalização propriamente dita (Gasparin, 2012), no qual a prática social é reinterpretada a partir de conhecimentos científicos. Fundamental, nesse momento, é a mediação das categorias e linguagens da Geografia. O conceito de domínio morfoclimático foi escolhido por permitir uma compreensão integrada do

ambiente físico-natural, valorizando as dinâmicas que relacionam clima, solo, relevo, vegetação e hidrografia (Ab'Sáber, 2003). Para mediar o raciocínio, emerge a categoria da paisagem que, a partir da interpretação de fotografias, busca identificar características do ambiente físico-natural.

A paisagem, para Santos (2017), consiste na captura das formas que exprimem, no espaço, a relação sociedade-natureza acumulada ao longo do tempo. Por meio das fotografias, podemos realizar essa "captura" e visualizar a paisagem para além dos aspectos de origem natural, vislumbrando a ação do ser humano. É quando adicionamos essa última variável que avançamos da paisagem para o espaço.

Para reconhecer e identificar a distribuição de cada domínio no espaço e a sua inter-relação a partir das áreas de transição, utilizamo-nos da linguagem cartográfica. Assim, enquanto a fotografia permite a aproximação com a paisagem, a cartografia possibilita compreendê-la a partir de um todo que, nesse caso, é o território brasileiro. Território este ocupado a partir de processos antagônicos e que causam consequências diferenciadas para grupos também diversos. O desmatamento em um domínio altera o padrão de chuvas em outro. A poluição em um domínio afeta a qualidade do ar em outro. É a linguagem cartográfica que torna essas conexões visíveis.

E a ação do ser humano ocorre com um viés econômico. O modo capitalista de produção demanda por lucros constantes, o que engendra as formas através das quais interagimos com o meio. Dessa forma, está presente também a dimensão do trabalho, enquanto mediação da relação ser humano-natureza, que pode ser entendida a partir da categoria formação econômica e social de Santos (1979).

Assim, a categoria que utilizamos para compreender nossa prática docente enquanto professores do ensino médio é a mesma que utilizamos para possibilitar que os estudantes também compreendam suas práticas sociais, enquanto cidadãos e habitantes de um território. É a isso que nos referimos quando apontamos que adotar uma teoria dialética do conhecimento envolve todo o processo educacional, não se limitando à sala de aula, resultando, assim, em uma organização coesa do trabalho docente.

Ao final do plano de aula, temos, na sétima aula, o momento da catarse, no qual é expressa a síntese dos novos conhecimentos construídos pelos estudantes. Representa, também, o momento de retorno à prática social, na qual busca-se a elaboração de um novo entendimento e de uma nova postura para com a realidade. Essa nova postura assumida no embate

com a realidade representa a ação-limite, que busca superar as situações-limites identificadas no decorrer das aulas (Freire, 2015).

Quando retornamos à Figura 1, percebemos que a transformação social é um dos elementos que permanece no CBTC como uma reminiscência da PCSC. Entendemos que valorizar esse fundamento é essencial para demonstrar a sua pertinência e garantir que, no futuro, continue fazendo parte do referencial curricular do estado. E o mesmo pode ser dito de outros elementos também identificados na Figura 1, sobretudo na Geografia, como o espaço a partir da concepção de Milton Santos e a importância do território enquanto espaço em disputa.

Em suma, percebemos que existem elementos (identificados na Figura 1), tanto no campo da educação quanto da Geografia, que representam continuidades com a PCSC que podem ser aproveitadas pelo professor de Geografia na construção de propostas alternativas de ensino que se aproximem da Geografia apresentada por Girotto (2015): uma disciplina pautada na transformação social. Transformar significa, nesse sentido, estimular que os estudantes modifiquem suas próprias vidas, passando a redefinir a razão pela qual frequentam a escola e a construir uma nova função para a educação escolar.

Se o ensino médio sobrevive, no Brasil, como uma corda tensionada constantemente em direções opostas, reimaginar o ensino de Geografia significa, também, atuar nessa tensão. E pensar um ensino médio que busque preparar o jovem para a atuação sobre o mundo requer, necessariamente, a colaboração da Geografia.

7 Considerações finais

Ensinar Geografia sempre requer uma intencionalidade, embora, frequentemente, não seja a do professor. Como disciplina no ensino médio, a Geografia encontra-se imersa na história da constituição desse nível de ensino no Brasil, pautado ora na formação propedêutica, ora na formação para o trabalho, ora na continuidade, ora na terminalidade, fazendo com que a função do ensino médio esteja, constantemente, em disputa.

Essa tensão se reflete no campo curricular, com a publicação, nos últimos anos, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em âmbito nacional, e do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), no estado de Santa Catarina. O surgimento do CBTC sobrepõe-se a décadas de trabalho coletivo materializadas na Proposta Curricular de Santa

Catarina (PCSC), que havia resultado em uma proposição, para o ensino de Geografia, pautada na transformação social, tendo a Geografia Crítica como base teórica.

Todavia, o próprio processo de construção do CBTC fez com que permanecessem, em seu interior, elementos oriundos da proposta curricular anterior. Compreendemos que cabe ao professor de Geografia reconhecer e valorizar tais elementos, demonstrando sua relevância na construção de práticas pedagógicas efetivamente transformadoras. Nesse sentido, a proposta metodológica de Gasparin (2012), ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir nesse movimento, permitindo a ação sobre a prática social.

Para isso, compreendemos que o planejamento docente é peça central do processo educacional, pois é nele que o professor expressa a sua racionalidade a partir do contexto em que atua, redefinindo-a e reinterpretando-a constantemente. Planejar, nessa perspectiva, significa partir da prática social do professor com o objetivo de transformá-la continuamente.

Colaboramos, por meio da Geografia, para o tensionamento da direção que queremos seguir no ensino médio, buscando uma prática de ensino que objetive, antes de mais nada, a transformação social. Está claro que os desafios a serem enfrentados são muitos, e de difícil solução, mas expressam-se como situações-limites que ocultam, em si, novas realidades possíveis. É na busca por essas realidades que pretendemos seguir.

Referências

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45. Acesso em: 23 set. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Manifesto por uma "dida-lé-tica". **Estudos**

Leopoldenses, [S. I.], v. 27, n. 121, p. 19-40, 1991.

EEB NICOLA BAPTISTA. **Projeto Político Pedagógico**. São Francisco do Sul: EEBNB, 2025.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAIDN, 1986.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [S.I.]: Autêntica, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GHIDINI, Rafael. **A geografia na relação trabalho e educação**: (contra) tendências para o ensino médio. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 71–86, 2015. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/144. Acesso em: 11 nov. 2025.

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

MARTINI, Tatiane Aparecida; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio: implicações sobre a Formação das Juventudes e o Trabalho Docente. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 22, e61320, 2024 . Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61320. Acesso em: 09 nov. 2025.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e226099, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/?format=html&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2025.

MOREIRA, Ruy. Sociedade e espaço no Brasil (as fases da formação espacial brasileira: hegemonias e conflitos). **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 83, p. 7–32, 2017. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/760. Acesso em: 24 set. 2025.

OLIVEIRA, Cristian Roberto Antunes de; LUCHESE, Terciane Ângela. O lugar da Geografia na Política Curricular do Estado de Santa Catarina. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 28, p. e87984, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/87984. Acesso em: 11 dez. 2025.

PAIM, Aida Rotava. **Uma história da proposta curricular de Santa Catarina 1988-1991**: políticas e textos. 2007. 190p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1605879. Acesso em: 22 out. 2025.

PFEIFER, Dilmar Paulo; SIMÕES, Willian. A Geografia na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: das disputas e conquistas à sua flexibilização. **Revista Territorial**, Cidade de Goiás, v. 12, n. 2, p. 38-69, 2023. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/territorial/article/view/13600. Acesso em: 10 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: SED, 1991.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 2 – Formação Geral Básica. Florianópolis: SED, 2020.

SANTA CATARINA. **Educação na Palma da Mão**. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/. Acesso em: 10 nov. 2025a.

SANTA CATARINA. **Portal da Transparência do Poder Executivo de Santa Catarina**. Disponível em: https://www.transparencia.sc.gov.br/remuneracao-servidores. Acesso em: 10 nov. 2025b.

SANTA CATARINA. **Portaria N°874 de 01/04/2025**. Disponível em: https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2025/20250402/Jornal/22484.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025c.

SANTA CATARINA. **Matrizes do Ensino Médio Propedêutico**.

Disponível em: http://web.archive.org/web/20251007174437/https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/matrizes. Acesso em: 10 nov. 2025d.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. São Paulo: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2017.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131–152, mar. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2025.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca, v. 4, p. 4-13, ago. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.5294579. Acesso em: 08 nov. 2025.

THIESEN, Juares da Silva; STAUB, José Raul; MAURICIO, Wanderléa Damásio. Proposta curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 37, p. 113-134, ago. 2011. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062011000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2025.

Capítulo 8

NARRATIVAS QUE ENSINAM: STORYTELLING COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Daniele Crislei Czuy Manosso

1 Introdução

A busca por metodologias de ensino que promovam a participação ativa dos estudantes e estimulem a construção autônoma do conhecimento tem sido uma preocupação constante nas discussões sobre práticas pedagógicas contemporâneas. No ensino de Geografia, essa realidade se torna ainda mais desafiadora, uma vez que o professor precisa encontrar formas criativas e significativas para favorecer a apropriação dos conceitos geográficos.

Embora o avanço das tecnologias e a ampliação dos recursos digitais tenham potencializado o trabalho docente, o uso desses instrumentos nem sempre resulta em aprendizagens significativas. Conforme destaca Zabala (1998), o simples uso de metodologias inovadoras não garante o desenvolvimento de competências. É necessário que as práticas estejam articuladas a objetivos pedagógicos claros e à realidade concreta dos alunos. Isso ocorre porque, quando utilizados de forma inadequada, os recursos tecnológicos podem, inclusive, levar à superficialidade e ao esvaziamento do conhecimento.

Para tanto, Moran (2015) propõe que o uso de tecnologias na educação deve estar voltado para a integração entre teoria, prática e vivência, de modo que a inovação didática não seja apenas técnica, mas também humana e reflexiva. Assim, atividades simples, planejadas com intencionalidade e propósito, podem gerar aprendizagens mais significativas do que propostas complexas e pouco contextualizadas.

Neste sentido, o uso da metodologia do Storytelling, ou "contação de histórias" como é conhecida, como metodologia de comunicação e ensino, tem se demonstrado uma ferramenta eficaz. O termo, de origem inglesa, vai além da simples contação de histórias tradicional, pois se baseia

na criação de narrativas planejadas com intencionalidade, estrutura e propósito, despertando o interesse, a emoção e o engajamento dos alunos. Trata-se de uma prática milenar que evoluiu ao longo do tempo, partindo das tradições orais das primeiras civilizações até chegar ao seu uso atual, em contextos educacionais, empresariais e midiáticos (Palácios e Torenzzo, 2016).

No processo de ensino e aprendizagem, a utilização do ato de contar histórias com narrativas que abordem conteúdos e conceitos dos diferentes Componentes Curriculares possibilita a integração de uma proposta de ensino, considerada por muitos arcaica ou minimamente lúdica, com a promoção de um ensino crítico, reflexivo e criativo, fortalecendo a formação integral dos estudantes.

Isso ocorre porque o Storytelling coloca o estudante no centro do processo, permitindo que ele seja não apenas ouvinte, mas também autor e protagonista das histórias. Por meio dessa estratégia, o professor utiliza elementos narrativos, como personagens, conflitos, desafios e desfechos para contextualizar conteúdos, aproximar o aprendizado da realidade dos estudantes e favorecer uma abordagem significativa (Salmon, 2007).

Resgatar o ato de contar histórias, não apenas para os estudantes de Educação Infantil ou dos Anos Iniciais, como de costume, pode ser uma estratégia. Oliveira e Castaman (2019), consideram que narrar histórias pode ser um poderoso meio de potencializar a aprendizagem, transformando o ato de aprender em uma experiência significativa e conectada com o presente. Além disso, ao resgatar esta prática, integrando-a à sala de aula, o professor tende a se aproximar mais do aluno, criando ou fortalecendo vínculos, e isso, também, enriquece o processo formativo do professor.

Para Libâneo (2013),

> formação integral do educando implica o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e intelectual, ética, estética, afetiva, social e política, de modo que o ensino não se reduza à mera transmissão de conteúdos [...] contribua para a emancipação e a autonomia dos sujeitos (Libâneo, 2013, p. 47).

Por isso, a formação integral do sujeito na escola se torna fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano, sobretudo porque a escola é um dos espaços que pode estimular essa construção, considerando o tempo de permanência do estudante nela e as oportunidades que chegam a ele diariamente, à partir da realização de atividades em grupos, artísticas, oratórias, jogos, pesquisas, apresentações, entre outras ações que ocorrem

no ambiente escolar e que o tornam um espaço dinâmico e em constante movimento.

Este capítulo tem como objetivo demonstrar a aplicação de uma sequência didática fundamentada na metodologia do Storytelling para o desenvolvimento do raciocínio geográfico no Ensino Fundamental II, com ênfase nos conceitos de orientação e localização no espaço geográfico. Para tanto, o texto está organizado em três partes. Inicialmente, aborda o conceito de Storytelling e sua relevância para a formação dos estudantes. Em seguida, discute o potencial dessa metodologia como estratégia para o desenvolvimento das dez Competências Gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando-a, também, ao ensino da Geografia. Por fim, apresenta uma sequência didática aplicada a estudantes do 6° ano do Ensino Fundamental II, elaborada a partir da contação de histórias como recurso pedagógico.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o uso da metodologia do Storytelling amplia as possibilidades da prática pedagógica, atribuindo novos significados às metodologias tradicionais de ensino. Ao integrar conteúdos, valores e emoções de maneira criativa, contextualizada e significativa, essa abordagem oferece aos educadores alternativas inovadoras para promover a aprendizagem.

No âmbito da Geografia, configura-se como uma ferramenta potente para o aprimoramento das práticas escolares, uma vez que favorece o envolvimento ativo dos estudantes em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, articula aspectos cognitivos, emocionais, criativos e reflexivos, estimulando a construção do pensamento crítico e tornando aprendizagem dos conteúdos geográficos mais significativa, participativa e efetiva.

2 Storytelling: conceitos e sujeitos

Palácios e Torenzzo (2016), ao conceituar a palavra Storytelling, afirmam que sua origem vem da junção de duas palavras: *story* (história) e *telling* (contar, narrar). Assim, enquanto *story* se refere à informação, *telling* está relacionada à expressão, à forma que foi escolhida com o intuito de transmitir a informação o que, em geral, tende a expressar algum tipo de emoção no receptor da história.

Desde os primórdios das civilizações, as sociedades humanas utilizam o ato de contar histórias como um recurso fundamental de

comunicação. Essa prática sempre desempenhou um papel essencial na transmissão de saberes, conhecimentos, culturas e tradições, especialmente em períodos históricos anteriores ao surgimento da escrita.

Inicialmente a contação de histórias ocorria ao redor de rodas de conversas ao redor de fogueiras, mas, ao longo do tempo, foi se transformando e acompanhando a evolução da sociedade, adaptando-se aos novos recursos tecnológicos. Assim, passou a integrar ilustrações em livros, folhetos e revistas, além de se manifestar em dramatizações e outras formas de narrativas que tornaram o ato de contar histórias mais dinâmico.

Atualmente, essa prática se expandiu para as mídias digitais, incorporando recursos sonoros e visuais que podem envolver personagens reais, fictícios ou virtuais nas tramas e ideias apresentadas, o que demonstra que contar histórias continua sendo uma maneira eficiente de relatar experiencias, representar situações e transmitir valores, seja com o objetivo de entreter, informar ou preservar culturas e tradições que merecem ser mantidas vivas.

Em se tratando do espaço escolar, a contação de histórias ou Storytelling se configura como uma pratica pedagógica versátil, pois pode ocorrer em diferentes momentos e em vários ambientes escolares, como a sala de aula, biblioteca, pátio ou mesmo em atividades extracurriculares. Além disso, pode assumir múltiplas formas, como narração oral, dramatização, leitura compartilhada, uso de recursos audiovisuais ou tecnologias digitais, incentivando a imaginação, a escuta e a atenção, se configurando, assim, como uma importante estratégia de aprendizagem.

A ludicidade atribuída ao storytelling está relacionada à capacidade que esta proposta tem de mobilizar a imaginação, a fantasia, a emoção e a criatividade por meio de narrativas, envolvendo os estudantes no processo de aprendizagem. Ao permitir que conteúdos científicos, muitas vezes abstratos, sejam transformados em histórias, o educador possibilita que o conhecimento seja construído de forma dinâmica e significativa, promovendo o protagonismo do aluno.

Domingos, et al (2012) acrescentam ao Storytelling o potencial de manter a tradição da contação de histórias orais para plateias reunidas em algum espaço que não sejam apenas ao redor das fogueiras, como era feito na antiguidade. Agora, essa metodologia aparece com uma nova estrutura que se estabelece por meio de modernos sistemas tecnológicos, formando o que os autores denominam de "tribos virtuais" (p.1), principalmente porque as histórias, atualmente, utilizam, também, plataformas digitais

e as redes sociais existentes na web para a disseminação de narrativas, transpassando os limites do real/concreto para o virtual.

Neste processo, a organização do pensamento é algo necessário para que qualquer pessoa consiga contar histórias, representando uma prática cognitiva que contribui na formação do sujeito, especialmente porque ele precisará ordenar os fatos, dar nomes e sentidos, reorganizar, usar de linguagens, integrar emoções e usar a criatividade e a imaginação, assim como controlar o início e o fim da história, dando sentido ao seu discurso.

De fato, a contação de história está longe de se limitar a uma simples narração ou reprodução de fatos. Por meio dela, o narrador expressa emoções, expectativas e lembranças que conferem sentido às experiências vividas pelo sujeito. Ao narrar um acontecimento, o indivíduo simultaneamente reflete sobre o que diz, pensa e compreende, revisitando suas próprias concepções e construindo novos significados.

Essa prática estimula não apenas o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, mas também a organização do pensamento, a clareza na comunicação e a ampliação do vocabulário. Além disso, potencializa reflexões que talvez não emergissem se não fossem traduzidas em palavras.

Ao mesmo tempo, o ouvinte também participa deste processo de aprendizagem, pois, ao escutar a história, reage emocional e cognitivamente, expressando sentimentos, interpretações e questionamentos. Esse movimento interativo entre narrador e ouvinte desencadeia novas reflexões, pensamentos e reações, tornando o ato de contar histórias uma experiência compartilhada de construção de sentidos.

Diante disso, é notório que a criação e narração de histórias despertam a criatividade e a imaginação, elementos fundamentais para o pensamento crítico e autônomo. Bruner (1991) afirma que a narrativa é uma forma fundamental de dar sentido à experiência humana, pois, por meio dela, o sujeito reconstrói a realidade, interpretando o mundo à sua volta. Assim, ao contar histórias, o aluno desenvolve habilidades cognitivas e simbólicas, aprendendo a lidar com diferentes perspectivas e construindo novas interpretações sobre o espaço e a sociedade.

E a partir dessa oportunidade criada ao aluno, dá-se a ele não somente a chance de contar uma história qualquer, mas se desperta nele o protagonismo, a autonomia, a capacidade, a potencialidade e a coragem. E talvez, a oportunidade de falar de si para os colegas e professores, suas experiências e vivências. Para Freire (1996), o processo educativo deve criar condições para que o estudante seja sujeito de sua própria aprendizagem,

e a contação de histórias é uma estratégia que concretiza essa ideia, pois permite que ele expresse sua voz, suas vivências e percepções sobre o mundo.

A importância desse tipo de atividade não está somente em quem conta, mas no ouvinte também, pois ao escutar e narrar experiências, os alunos aprendem a respeitar as diferenças, a valorizar o outro e a reconhecer-se como parte de um coletivo. De fato, a sala de aula é uma mosaico de possibilidades para construir um sujeito responsável, autônomo, empático e consciente.

3 Do abstrato ao concreto: Storytelling e aprendizado.

A utilização do Storytelling em sala de aula vai além da simples contação de histórias, pois por ele é possível articular a teoria de forma prática e dinâmica, partindo, inclusive de documentos norteadores da educação, como a BNCC, por exemplo, até conteúdos científicos presentes em diferentes Componente Curriculares, de forma a envolver o estudante no processo de ensino e a aprendizagem.

Em se tratando das dez competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante ressaltar que o uso do Storytelling pode contribuir no desenvolvimento de todas as 10 Competências Gerais, embora apresente maior ênfase em algumas, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1: Contribuição do Storytelling nas 10 competências da BNCC e na Geografia

Competência BNCC	Contribuição Storytelling na BNCC	Contribuição Storytelling na Geografia
1. Conhecimento	Ajuda o aluno a construir e contextualizar o conhecimento de forma significativa, ao relacionar conteúdos escolares com situações do cotidiano e experiencias reais.	Auxilia na compreensão conceitos geográficos, fenômenos naturais e sociais por meio de narrativas contextualizadas.
2. Pensamento Científico, crítico e criativo	Ao criar ou analisar histórias, o aluno problematiza, investiga e interpreta realidades, desenvolvendo o pensamento crítico e a criatividade.	Estimula a análise de causas e consequências de fenômenos naturais e sociais, promovendo a reflexão crítica.

3. Repertório Cultural	Estimula o contato com diferentes culturas, valores e tradições, favorecendo a valorização da diversidade.	Amplia o conhecimento sobre cultura, povos e tradições de diferentes lugares
4. Comunicação	Desenvolve a competência de leitura, escrita, expressão oral, escuta ativa e argumentação.	Desenvolve habilidades de expressão oral e escrita, descrevendo lugares, fenômenos e conceitos de forma clara.
5. Cultura Digital	Uso da tecnologia de forma criativa e ética para criar e compartilhar narrativas (áudio, vídeo, texto e imagem)	Integra recursos digitais como vídeos, fotos, mapas e gráficos nas narrativas.
6. Trabalho e Projeto de Vida	Reflexão sobre a sua identidade, sonhos e escolhas, fortalecendo ao autoconhecimento	Reflete sobre a relação do aluno com o território e escolhas espaciais e sociais, identidade.
7. Argumentação	Estimula a defesa de ideias com base em fatos e valores, usando a narrativa como ferramenta para persuadir e dialogar.	Discute problemas sociais e defende ideias com base em evidencias narrativas.
8. Autoconhecimento e Autocuidado	Ao narrar ou ouvir histórias, o aluno reflete as suas emoções, atitudes e comportamentos, reconhecendo sentimentos e aprendendo a lidar com eles.	Percepção dos impactos humanos sobre o espaço geográfico e desenvolve a consciência ambiental.
9. Empatia e Cooperação	Ao se colocar no lugar do personagem, o aluno envolve a empatia e a capacidade de colaboração	Desenvolve a empatia e o senso de cidadania espacial ao se colocar no lugar de outras pessoas e comunidades nas narrativas.
10. Responsabilidade e Cidadania	As narrativas permitem discutir valores éticos, justiça social, sustentabilidade e convivência democrática.	Discute sustentabilidade, justiça ambiental, direitos e deveres por meio de narrativas.

Fonte: Brasil, 2018. Organização da autora (2026).

Por se tratar de uma metodologia que envolve a linguagem, emoção, criatividade, empatia e construção de sentidos, o Storytelling dialoga com todas as competências previstas, mas atende diretamente as seguintes Competências em ordem de prioridade: Competência 4,

que trata diretamente da comunicação, seguida pela Competência 2, (Pensamento Científico, Crítico e Criativo), Competência 3 (Repertório Cultural), Competência 9 (Empatia e Cooperação) e a Competência 10 (Responsabilidade e Cidadania). Isso mostra que, a organização estrutural de um sistema educativo também pode ser ilustrada com a utilização desse recurso.

Utilizando o exemplo do Quadro 1, alinhando a Geografia à BNCC e ao Storytelling, é importante ressaltar que a metodologia pode auxiliar os estudantes a entenderem o espaço Geográfico como sendo resultado das interações humanas e naturais, pois possibilita, por meio de narrativas, a conexão entre os conteúdos abstratos inerentes à Geografia com experiências concretas, dinâmicas, atrativas e significativas, fortalecendo a aprendizagem.

À título de exemplos, contar a história de uma família que migrou do campo para a cidade, analisando as causas dessa migração e os impactos da urbanização, pode-se prontamente atender à Competência nº 1, referente ao Conhecimento, sobretudo por possibilitar a compreensão de conceitos geográficos, como Êxodo Rural, modernização do campo, urbanização, entre outros, por meio de narrativas contextualizadas.

Da mesma forma, ao narrar mitos, lendas e histórias antigas sobre índios e sua distribuição geográfica pode-se atender a Competência 3 (Repertório Cultural), pois amplia o conhecimento sobre cultura, povos e tradições de diferentes lugares. Ao criar histórias sobre desigualdades urbanas ou conflitos por recursos naturais, estimula-se a Competência 7 (Argumentação), pois o estudante é estimulado a discutir problemas sociais e defender suas ideias a partir das evidencias narradas na história.

Assim, por meio de narrativas, o raciocínio geográfico vai sendo construído, dependendo da abordagem e da intencionalidade do educador, com o envolvimento do estudante em todas as etapas do processo, de maneira simples e tradicional.

Oliveira e Castaman (2020) trazem à discussão da necessidade de se estabelecer a conexão e a identificação do aluno com o conteúdo a ser ensinado, o que pode ser possibilitado pelo uso de elementos narrativos, desde que a proposta seja estruturada dentro de objetivos concretos, previamente estabelecidos e claramente definidos, para que a proposta tenha significado para o aluno.

O Guia para Uso do Storytelling em Espaços Educacionais na Educação Profissional e Tecnológica (Oliveira e Castaman, 2020), traz

uma contextualização geral sobre esta estratégia de ensino, e apontam, inclusive, alguns benefícios do uso do Storytelling em sala de aula, os quais estão resumidamente aqui elencados, e se estabelecem à partir de:

a. Dar significado à aprendizagem;
b. Cativar a atenção;
c. Despertar a imaginação;
d. Permitir a interdisciplinaridade;
e. Estimular relações interpessoais;
f. Agregar valor à prática profissional.

Neste sentido, o uso do Storytelling no contexto educacional revela-se como uma estratégia capaz de dar significado à aprendizagem, pois conecta os conteúdos curriculares com as experiências reais e subjetivas dos estudantes, favorecendo a construção de sentidos e aprendizagem significativa, como afirma Ausubel (2003). Além disso, ao cativar a atenção por meio de narrativas envolventes e emocionais, o professor desperta o interesse e a curiosidade, criando um ambiente mais dinâmico e participativo.

Outro ponto favorável, está relacionado ao fato de que as histórias tem o poder de despertar a imaginação, estimulando a criatividade, a empatia e o pensamento crítico, elementos essenciais para a formação integral do educando, como defende Freire (1996), ao compreender o ensino como um ato de criação e libertação.

Em se tratando da prática docente, ao transformar o processo de ensino em um espaço de interação humana, reflexão e participação, o Storytelling tende a fortalecer o trabalho do professor, atuando como mediador do conhecimento e formador de sujeitos autônomos e críticos na sociedade.

O relato de práticas pedagógicas que utilizaram o Storytelling como estratégia de ensino e que tiveram êxito, possibilita conhecer e entender como efetivar, na prática, a conexão entre os conteúdos científicos dos diferentes Componentes Curriculares e a contação de histórias. No caso descrito na sequência, a aplicação da metodologia aos conceitos geográficos se materializou pela abordagem do tema "Alfabetização Cartográfica: Orientação Espacial", voltado aos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental.

Um dos pontos mais importantes para o planejamento da aula está relacionado ao estabelecimento de objetivos claros, que nesta aula, em

específico, foi identificar os diferentes meios utilizados pelo ser humano, ao longo do tempo, para a orientação e localização no espaço geográfico, além de compreender a orientação no espaço geográfico a partir da utilização de instrumentos simples, como a rosa dos ventos e a bússola.

O planejamento do Storytelling previu a organização da narrativa a partir da delimitação do tema a ser abordado, seguido pelo contexto, personagens, propósito, conflito, solução do conflito, desfecho, ensinamento e significado (Oliveira e Castaman, 2019), resultando na organização da sequência didática, dividida em 7 momentos, conforme ilustra o Quadro 2:

Quadro 2: Disposição da sequência didática, em ordem de execução.

Etapas	Ações
1.	Organização do Storytelling em formato de slides para que os estudantes pudessem acompanhar o desenrolar da história, visualizando as cenas a partir de algumas imagens previamente selecionadas.
2.	Leitura do Storytelling para a turma, cujo título foi: "Uma Aventura de Viagem", usando diversas entonações de voz e expressões visuais (medo, susto, surpresa, etc) para que eles pudessem se envolver na história, prendendo a atenção e despertando o interesse em todo processo.
3.	Desfecho: a história lida para a turma não tinha final. Cada estudante deveria criar uma estratégia para resolver o problema enfrentado no relato. O desfecho da história poderia ser expresso em forma de texto, desenho ou história em quadrinhos, deixando o aluno livre para usar a imaginação e escolher a melhor forma de representar a sua ideia para solucionar o conflito.
4.	Construção da rosa-dos-ventos: o Cleiton (nome escolhido pelos alunos para o personagem história), foi entregue aos alunos para que cada um pudesse customizar de acordo com suas preferências. Ele seria o instrumento utilizado para a atividade prática e está disponível no site Pinterest[1]. O personagem ficaria disposto sobre a rosa-dos-ventos, fixado de forma a se tornar móvel, possibilitando a mudança de posição do observador conforme a alteração de lugar no espaço geográfico.
5.	Atividades práticas: 1. após a finalização do instrumento de orientação (Cleiton), os alunos foram direcionados ao pátio da escola, onde puderam visualizar os lados nascente (L) e poente (O) do sol, posicionado o personagem de tal forma que, a partir dele, pudessem identificar os demais pontos cardeais (N e S) e, também, os pontos colaterais (NE, SE, SO, NO), registrando-os com o giz no chão da escola. 2. criação de uma bússola com materiais trazidos pelos estudantes.

6.	Identificação de outros pontos: com a utilização do personagem, os estudantes tiveram que indicar o que estavam vendo em cada ponto cardeal e colateral no espaço em que estavam inseridos. Da mesma forma, ao serem posicionados em outros locais da escola, puderam perceber a variação da posição geográfica dos locais e objetos em relação à posição do observador.
7.	Sistematização e avaliação da atividade: Ao término das atividades, chegou o momento de avaliar se a atividade cumpriu com o objetivo proposto, que foi levar o estudante a compreender os conceitos de orientação e localização no espaço geográfico de forma prática. Essa avaliação ocorreu por meio dos relatos dos estudantes e atividades realizadas posteriormente que necessitaram de algum senso de orientação e localização.

Organização da autora (2026).

O contexto da história e a construção do enredo foram inspirados em um fato verídico, vivenciado por estudantes da própria escola no ano anterior, que, com esforço e colaboração, conseguiram reunir recursos para realizar uma viagem de final do ano ao parque Beto Carreiro, em Santa Catarina. Por se tratar de um fato conhecido pela turma, porém, reinterpretada com elementos de fantasia e um leve exagero, o envolvimento dos alunos durante a aplicação do Storytelling, mostrou-se especialmente expressivo e significativo.

A história foi contada pelo personagem principal, nominado pelos estudantes como "Cleiton", o qual serviu, inclusive, como protagonista da atividade prática desenvolvida no pátio da escola. Mais do que narrar uma história, o personagem teve a função de envolver o aluno no contexto da situação enfrentada pelos personagens da história, de modo a levá-los a pensar em estratégias geográficas para solucionar o conflito.

A possibilidade de desenvolver o raciocínio geográfico com a criação do desfecho da história de forma criativa, utilizando o desenho para a representação, despertou a imaginação dos estudantes e a exposição do conhecimento prévio que tinham sobre as diferentes formas de orientação no espaço geográfico.

Para a realização de todas as etapas da sequência didática foram utilizadas 06 (seis) aulas, sendo 03 (três) delas voltadas para a aplicação do Storytelling e para a confecção da rosa-dos-ventos. As demais aulas foram utilizadas para a realização das atividades práticas no pátio da escola.

4 Resultados e discussões

A sequência didática foi desenvolvida de modo a inserir os no enredo da narrativa, favorecendo a sua participação ativa em todas as etapas da aprendizagem. Para potencializar a imersão na história, a organização do ambiente da sala de aula foi planejada de forma intencional. A redução da luminosidade e a projeção de imagens relacionadas à narrativa contribuíram para criar uma atmosfera de envolvimento e curiosidade, direcionando a atenção dos estudantes para os acontecimentos apresentados.

Durante a contação da história, observou-se o interesse e o engajamento dos estudantes, que frequentemente elaboravam hipóteses e questionamentos sobre os acontecimentos que seriam apresentados nos capítulos seguintes. Tal comportamento evidencia que o potencial do Storytelling para despertar a curiosidade e estimular a participação dos alunos na construção do conhecimento. Nesse sentido, Moran (2018) destaca que metodologias ativas favorecem o protagonismo estudantil ao promover situações em que os estudantes assumem papel central na aprendizagem.

A proposta pedagógica foi planejada para abordar o tema "Alfabetização Cartográfica: Orientação Espacial". Para isso, foi construída uma narrativa envolvendo um grupo de estudantes que realizava uma viagem recreativa ao Beto Carreiro World, localizado no Estado de Santa Catarina. No decorrer da viagem, os personagens de depararam com um problema que exigia a tomada de decisões para prosseguir o percurso sem o auxílio de qualquer tipo de tecnologia, como celular ou GPS. Ao longo da história diferentes formas de orientação no espaço geográfico eram apresentadas aos estudantes de maneira contextualizada e significativa.

O desfecho da narrativa ficou sob responsabilidade dos próprios alunos, que utilizaram a imaginação e os conhecimentos adquiridos para propor soluções para o problema apresentado. As respostas foram registradas por meio de desenhos e produções textuais, possibilitando a expressão da criatividade e da compreensão dos conceitos trabalhados, conforme demonstra a Figura 1:

Figura 1: Representação do desfecho da história por um aluno do 6º Ano.

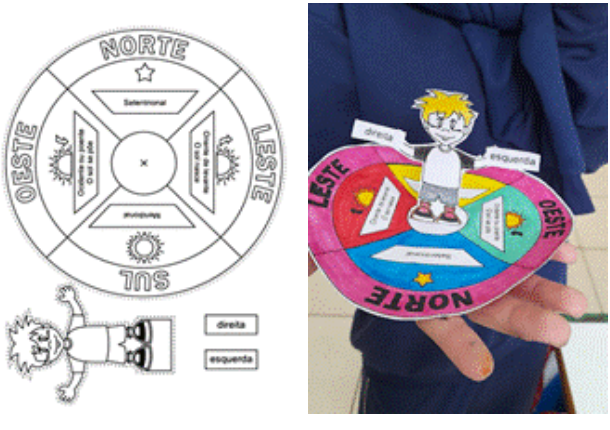


Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Esta estratégia encontra respaldo em Ausubel (2003), que afirma que a aprendizagem se torna mais significativa quando os novos conhecimentos se relacionam aos conhecimentos prévios dos estudantes e são contextualizados em situações que façam sentido para eles.

Após a conclusão da história e resolução do conflito, os estudantes receberam um protótipo de rosa-dos-ventos, contendo o personagem principal da narrativa, carinhosamente denominado pela turma de "Cleiton". O recurso foi confeccionado de forma que pudesse ser manipulado pelos alunos durante as atividades práticas realizadas no pátio da escola (Figura 2), estabelecendo uma conexão entre o universo ficcional da história e a vivencia concreta dos conceitos geográficos.

Figura 2: Instrumento utilizado para orientação no espaço geográfico com o personagem do Storytelling



Fonte: Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/331999803792985595/. Acesso em 10/10/23. Adaptação da autora (2023).

No espaço externo da escola, os estudantes identificaram os pontos cardeais e colaterais por meio da observação da posição aparente do Sol. Em seguida posicionaram o personagem Cleiton com o braço direito voltado para o leste e o esquerdo para o oeste, utilizando-o como referência para a orientação espacial. Posteriormente, desenharam a rosa dos ventos no chão e identificaram os elementos da paisagem presentes em cada direção, conforme ilustra a Figura 2. Da mesma forma procederam em outros pontos da escola, permitindo que os estudantes percebessem as alterações nas referências espaciais conforme a posição do observador.

Figura 2: Atividades práticas no pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal. Organização da autora (2023).

A construção da bússola artesanal seguiu as orientações previstas no portal Brasil Escola[2] e possibilitou aos estudantes comparar os resultados obtidos pela observação solar e pelo uso do personagem "Cleiton" com aqueles fornecidos pela bússola, favorecendo a validação dos procedimentos adotados e a compreensão praticas dos conceitos de orientação espacial.

Conforme argumenta Cavalcanti (2019), o ensino de Geografia deve possibilitar ao estudante compreender e interpretar o espaço geográfico a partir de situações concretas e significativas. Nessa perspectiva, a articulação entre narrativa, ludicidade e atividade prática mostrou-se eficiente para promover o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da alfabetização cartográfica, tornando os conteúdos mais acessíveis e próximos da realidade dos estudantes.

Portanto, os resultados observados durante a aplicação da sequencia didática evidenciam que o Storytelling constitui uma estratégia pedagógica capaz de potencializar o ensino de Geografia, especialmente no que se refere à compreensão dos conceitos de orientação e localização no

espaço geográfico. Dessa forma, pode-se perceber que que o Storytelling ultrapassa a função de recurso motivacional, configurando-se como uma metodologia capaz de promover aprendizagens mais profundas, críticas e duradouras, em consonância com as competências e habilidades previstas pela BNCC

5 Considerações finais

As reflexões apontadas ao longo deste capítulo permitem compreender o Storytelling como uma estratégia metodológica capaz de contribuir para a construção de aprendizagens significativas, ao favorecer a contextualização dos conteúdos, o engajamento dos estudantes e sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Ao articular elementos narrativos, experiências cotidianas e reflexões -problema, essa metodologia amplia as possibilidades de mediação pedagógica, promovendo a atribuição de sentidos aos conhecimentos escolares e fortalecendo o protagonismo discente.

Por essa perspectiva, o Storytelling dialoga com concepções educacionais que compreendem o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, em consonância com os pressupostos da aprendizagem significativa proposta por Vygotsky (2007) e da educação problematizadora de Freire (1996). Além disso, sua utilização favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, criatividade, à resolução de problemas, à argumentação e ao pensamento crítico, aspectos valorizados pela Base nacional Comum Curricular.

No âmbito do ensino da Geografia, a experiencia apresentada evidenciou que o uso de narrativas pode constituir um recurso relevante para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da alfabetização cartográfica. Ao relacionar conceitos como orientação e localização espacial a situações contextualizadas e próximas da realidade dos estudantes, a metodologia possibilitou a compreensão dos conteúdos de forma mais concreta e significativa. A associação entre narrativa, imaginação e atividades práticas favoreceu a mobilização de conhecimentos prévios, a interpretação de fenômenos espaciais e a construção de relações entre os conceitos geográficos e as vivencias dos alunos.

Os resultados observados durante a aplicação da sequencia didática indicam que o Storytelling pode contribuir para tornar o ensino de Geografia mais contextualizado, reflexivo e participativo, favorecendo a

construção de conhecimentos que ultrapassam a memorização de conceitos e estimulam a compreensão critica do espaço geográfico. Nesse sentido, a metodologia apresenta potencial para qualificar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de aprendizagem, especialmente quando articuladas com atividades investigativas, recursos visuais e experiencias práticas.

Por fim, destaca-se que o Storytelling não deve ser compreendido apenas como um recurso de motivação ou entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica fundamentada que possibilita a integração entre cognição, linguagem, imaginação e experiencia. Dessa forma, a sua incorporação ao ensino de Geografia configura-se como uma alternativa metodológica capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de competências necessárias à leitura, interpretação e compreensão crítica do espaço geográfico.

Referências

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

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

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAVALCANTI, L. DE SOUZA. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª Ed. Campinas: Papirus, 2019.

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

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Pearson, 2015.

OLIVEIRA, D. S. L. O; CASTAMAN, A. S. **Guia para uso do Storytelling em espaços educacionais na Educação Profissional e Tecnológica**. Daniele de Souza Lopes Oliveira; coautora: Ana Sara Castaman – Porto Alegre: 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571084?mode=full. Acesso em 07 out. 2024.

PALACIOS, F.; TERENZZO, M. **O guia completo do storytelling**. Rio de Janeiro: Starlin Alta Editora e Consultoria, 2016.

SALMON, Christian. **Storytelling: a máquina de fabricar histórias e formatar as mentes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VIGOSTKY. L. S. **A formação social da mente**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

Capítulo 9

PRÁTICAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ANÁLISE DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Valquíria Wisniewski Konzen

1 Introdução

O ensino de Geografia no Ensino Fundamental II possui desafios significativos, que vão além da transmissão de conteúdos. No cotidiano escolar, é possível perceber que muitos estudantes ainda encontram dificuldades de leitura, escrita e interpretação, que comprometem a compreensão dos conceitos geográficos e, consequentemente, das relações sociais, políticas e econômicas que estruturam o espaço geográfico. A realidade escolar evidencia que muitos estudantes não conseguem estabelecer conexões entre o conteúdo trabalhado em sala e o cotidiano vivido, situação amplamente discutida por autores como Paulo Freire (1996) justamente porque, antes de visualizar os conteúdos representados, os alunos precisam interpretá-los. Esse obstáculo amplia a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da Geografia, uma vez que a leitura crítica do mundo depende de habilidades linguísticas bem desenvolvidas e de uma noção de letramento, que, conforme Soares (2004; 2016; 2020), é um processo multifacetado de imersão na cultura letrada, com participação em experiências de leitura e escrita, a partir do conhecimento e interação com diferentes tipos de texto e gêneros do discurso.

Nesse sentido, faz-se necessário um olhar atento para as práticas didáticas que envolvem leitura e escrita como instrumentos fundamentais para a aprendizagem. Assim, na integração entre as aulas de Geografia e de Português, com ênfase na literatura, encontra-se uma oportunidade para ampliar as competências linguísticas, favorecendo não apenas a interpretação dos conteúdos, mas também a produção de textos críticos, descritivos e reflexivos. Neste contexto, o recurso metodológico consiste

em valorizar formas de leitura — mecânica, reflexiva ou silenciosa — cada uma delas favorecendo a construção de significados.

Os documentos normativos da educação, na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II, defendem que o ensino deve partir da problematização da realidade, entendida como a capacidade de analisar situações concretas, levantar questões e produzir explicações fundamentadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o processo educativo deve promover o desenvolvimento do pensamento crítico, investigativo e reflexivo, indicando que os estudantes precisam interpretar problemas reais, formular hipóteses e utilizar conhecimentos científicos para resolvê-los. O Referencial Curricular do Paraná (2020) destaca que a aprendizagem em Geografia deve se basear na compreensão dos fenômenos socioespaciais a partir de perguntas e problemas do cotidiano dos alunos, valorizando o raciocínio geográfico e a investigação sobre o espaço vivido. O Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (2021), por sua vez, reforça que o trabalho pedagógico precisa incentivar práticas investigativas, análises situadas e resolução de situações-problema, promovendo a articulação entre teoria, prática e contexto local.

Essa perspectiva demanda que os estudantes sejam estimulados a refletir sobre sua realidade, de modo a conseguir interpretar mapas, gráficos, dados e situações vividas, além de participarem da produção de materiais didáticos, como maquetes, mapas mentais e linhas do tempo que serão posteriormente utilizados e discutidos em sala de aula. Tais práticas reforçam o caráter crítico da disciplina, que busca ir além da memorização de conceitos, articulando-os com a experiência cotidiana e a formação cidadã.

O cenário após a pandemia da Covid-19 trouxe novas camadas de dificuldade para esse processo. Aulas remotas, atividades impressas e limitações econômicas de muitas famílias resultaram em falhas no acesso a aparelhos eletrônicos para o andamento de aulas em plataformas. Isso contribuiu para a fragilidade no letramento, no engajamento dos estudantes e no interesse de desenvolver uma leitura reflexiva e interpretar os textos para que os conteúdos sejam absorvidos em cada etapa do aprendizado. Mesmo diante deste quadro, observa-se um movimento de incorporação de novas metodologias e recursos tecnológicos vêm sendo incorporados ao uso pedagógico como alternativas para reverter esse quadro, colocando em pauta a importância do uso consciente da tecnologia como ferramenta de apoio à didática.

Discutir os desafios do ensino de Geografia no Ensino Fundamental II implica reconhecer que a disciplina não pode ser reduzida a um conjunto de informações desconectadas da realidade do aluno. Pelo contrário, deve-se buscar uma prática pedagógica crítica, criativa e atual, apoiada no diálogo com a linguagem. Isso porque é preciso desenvolver a compreensão e o senso crítico, para que o aluno aprenda a questionar, refletir sobre os conteúdos tidos como científicos, a fim de possibilitar a compreensão "[...] o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê ou contra quem" (FREIRE, 2000, p. 102). Essa renovação da abordagem didática é importante para que os alunos entendam a importância da leitura e da análise dos conteúdos geográficos e como eles estão estruturados no espaço vivido pelos alunos.

A perspectiva de um ensino crítico, investigativo e contextualizado encontra respaldo em diversos autores que refletem sobre o papel formativo da Geografia — como Cavalcanti (2002; 2005; 2010; 2019), Castellar (2005; 2010), Callai (2013; 2016), Mészáros (2008), Freire (1967; 1987; 1996; 2005), Vygotsky (2009) e Kleiman (2003; 2005; 2014) — Em suas obras, esses autores defendem que o ensino deve promover a leitura crítica da realidade e incentivar o estudante a compreender e a intervir no espaço em que vive. Assim, essa abordagem se consolida como um caminho essencial, reforçando o papel da Geografia como ciência fundamental na formação integral do estudante.

Tendo em vista o exposto, este capítulo busca refletir sobre práticas didáticas que unam leitura, escrita e análise crítica do espaço geográfico, a fim de promover uma aprendizagem significativa e emancipatória no ensino de Geografia. O foco da discussão está nas questões de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II.

2 O ensino de Geografia no ensino fundamental

O ensino de Geografia no Ensino Fundamental II possui um papel de continuidade, de modo que os conteúdos são apresentados em uma abordagem que avança teórica e metodologicamente em complexidade, a fim de que haja, segundo os referenciais nacionais (BNCC, 2018; CREP, 2021), foco na construção da formação cidadã e crítica dos alunos. Nesse sentido, segundo Cavalcanti (2019, p. 38), a "Geografia deveria ser mais do que uma disciplina oficial do currículo, pois deveria ter significado eficaz para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno", uma

vez que possibilita a compreensão das relações entre sociedade e natureza, discute o uso e a apropriação dos recursos naturais, bem como aborda desigualdades sociais e espaciais que marcam o território.

Toda essa discussão está diretamente relacionada à vida em si, e é perfeitamente possível de ser realizada considerando os saberes dos alunos e fazendo-os analisar a sociedade em que vivem para a compreensão dos fenômenos estudados. Cavalcanti (2019, p. 98) explica que "A Geografia é um modo de ser ... porque ela leva o sujeito a estar ligado ao mundo". Assim, a Geografia escolar deve ser entendida como um meio para que os alunos compreendam a realidade em que estão inseridos, desenvolvendo a capacidade de análise crítica do espaço. Portanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho e, a partir daí, introduzir os alunos nos espaços mundializados (Moraes, 1999, p. 96).

A caracterização e a observação dos elementos presentes na paisagem são o ponto inicial para que o estudante desenvolva um olhar sobre como a sociedade se comporta na natureza. Na prática escolar, percebe-se que essa leitura do entorno imediato desperta nos alunos uma compreensão mais concreta das dinâmicas socioespaciais, uma vez que tais relações estão atreladas a questões políticas, hábitos culturais ou atividades econômicas que se materializam no espaço vivido.

É possível observar tais transformações que a paisagem sofre, expressas de diferentes maneiras no próprio meio em que os alunos vivem. A Base Nacional Comum Curricular (2018) destaca que essa percepção está na integração da análise de materiais, a partir do estímulo à leitura, à interpretação e à construção de representações espaciais, como mapas, gráficos e textos, de modo que os estudantes consigam interpretar o mundo e agir sobre ele. Assim, ensinar Geografia é formar sujeitos capazes de compreender o seu papel na sociedade, participar das decisões coletivas e transformar o espaço em que vivem. A seguir, apresenta-se a estrutura da produção dos conteúdos no Paraná.

O ensino de Geografia, promovido pelo Estado, está condicionado a um momento de adaptação dos alunos do 6º ano. Em particular, são momentos de intensa aprendizagem, em que o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos é importante para a compreensão dos conteúdos. Seguindo um processo de transição e adaptação, esse momento deve ser aliado às atividades práticas, de escrita e leitura, evitando a dependência excessiva das tecnologias. Conteúdos como a formação da

Terra, as formas do relevo, os aspectos da agricultura e do espaço urbano e o estudo do território brasileiro, a partir de suas composições físico-naturais e dinâmicas sociais, devem ser trabalhados. Assim, é preciso, como apresentado na BNCC (2018, p. 381),

> compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático.

Como objetivos a serem trabalhados no 7º ano, deve ser pontuada a compreensão do território brasileiro, em localização, regionalização, destacando-se as especificidades sociais e econômicas das regiões do Brasil, a partir da ideia de que os conteúdos abordados tratam da formação territorial nacional, em sua

> dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território (BNCC, 2018, p. 382).

Assim sendo, é importante que os alunos compreendam as conexões existentes entre o físico-natural e as ações humanas, evidenciando a construção do espaço geográfico por meio da história e evolução humanas a partir da técnica. Tendo isso em vista, as estratégias de ensino precisam apoiar-se em práticas pedagógicas que vão além do conteúdo teórico, com atividades práticas que promovem a escrita, o traço fino, a pintura e a construção de maquetes e trabalhos de campo - se possível - em torno da escola. Essas experiências ampliam o engajamento e favorecem a aproximação do aluno com os conteúdos com a finalidade de não só despertar o interesse dos alunos, mas também desenvolver habilidades motoras e cognitivas.

Os estudantes, ao participarem de trabalhos práticos, como a criação de mapas ou a modelagem de relevos, desenvolvem a percepção espacial, a coordenação motora e a capacidade de abstração, habilidades que estão em formação plena nessa faixa etária. Essas atividades não apenas complementam o aprendizado teórico, mas também tornam o processo mais significativo e tangível para os alunos, facilitando a assimilação dos conteúdos complexos apresentados na sala de aula.

Nos dois últimos anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, o estudo passa a concentrar-se no espaço mundial. Assim, a partir do "[...]

estudo dos países de diferentes continentes (América, Europa, Ásia, África e Oceania), são tematizadas as dimensões da política, da cultura e da economia" (BNCC, 2018, p. 382).

Estimular os estudantes a pensar os conceitos geográficos em relação à construção do espaço no qual os alunos estão inseridos torna-se mais evidente a partir do 8º ano, com conteúdos centrados em "[...] diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais" (BNCC, 2018, p. 383). É também nesta etapa que muitos alunos começam a relacionar, com maior clareza, suas próprias experiências com dinâmicas espaciais estudadas, o que contribuí para um entendimento mais crítico da realidade.

Neste mesmo contexto, no 9º ano são abordados a internacionalização e os conhecimentos sobre globalização e mundialização, "[...] a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo" (BNCC, 2018, p. 383). ao analisar essas temáticas, o estudante é convidado a compreender como relações históricas de poder moldaram — e ainda moldam — as estruturas socioespaciais contemporâneas, construindo assim uma leitura mais crítica.

No processo atual da didática, da produção e da organização pedagógica, o professor é orientado a desenvolver o conteúdo das aulas utilizando o planejamento ofertado por meio de slides do programa RCO+aulas, disponibilizados em formato digital no *Educatron*[1]. O programa *Educatron*, segundo Gustavo Garbosa, diretor de Tecnologia e Inovação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, "é uma janela para o mundo" ao possibilitar a abertura de conteúdos multimídia e a interação com professores de outros países, como Portugal (Agência Estadual de Notícias, 2022).

Nos slides produzidos e encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Segundo a Instrução Normativa n.º 06/2022, são

1 O kit *Educatron* faz parte de uma iniciativa da Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná - SEED, iniciada no ano de 2022, para levar tecnologia às escolas. O kit é composto por Smarttv 43", computador, webcam, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável.

> Atribuições do Docente: a) registrar a frequência e os conteúdos diariamente e as avaliações realizadas no período avaliativo (bimestre, trimestre, semestre, etapa, outros), logo após a correção das mesmas, para que o estudante tenha seus registros de frequência e notas atualizadas no momento de transferência ou remanejamento.

O documento apresenta também obrigações referentes à chamada dos estudantes e às observações necessárias, a fim de identificar as irregularidades no comportamento ou adequações dos estudantes, reduzindo o tempo destinado para a articulação de ideias, explicação, leitura, práticas, além de limitar momentos de autonomia para que seja de livre arbítrio do estudante ser transparente perante o conteúdo e ao seu cotidiano.

O professor precisa estar atento às demandas da sala de aula e estar planejado para que sua aula seja produtiva e construtiva de um pensamento crítico sobre o espaço geográfico vivido. Atento às necessidades de acompanhar as mudanças provindas da globalização, enfrentar os desafios da adaptação do ensino às necessidades do mercado de trabalho, além de ajustar a realidade a um papel produtivo e que favoreça o crescimento de quem aprende e de quem ensina. Nessa perspectiva, Milton Santos menciona que

> A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não "duraria", porque não estaria sendo. Esta é a razão por que, "durando" na medida em que se transforma, a educação pode também ser fôrça de transformação. Mas, para isto, é necessário que sua transformação seja resultado das transformações experimentadas na realidade à qual se aplica. Isto equivale a dizer que a educação de uma sociedade deixa de estar sendo – e já não é agora – se se encontra determinada pelas transformações que se realizam em outra sociedade da qual depende (Santos, 1982, p. 58, aspas do autor).

A transformação da educação deve ser influenciada pelas mudanças específicas experimentadas na realidade em que é aplicada, não se utilizando de uma mesma régua para medir sociedades, mas enfatizando-se as experiências e demandas da escola local.

3 Problemáticas da linguagem no ensino de Geografia

Apesar da relevância da disciplina de Geografia na formação integral, muitos desafios se impõem ao seu processo de ensino-aprendizagem. Na rotina da sala de aula, essas dificuldades aparecem de maneira bem evidente, entre os mais recorrentes estão as dificuldades relacionadas à

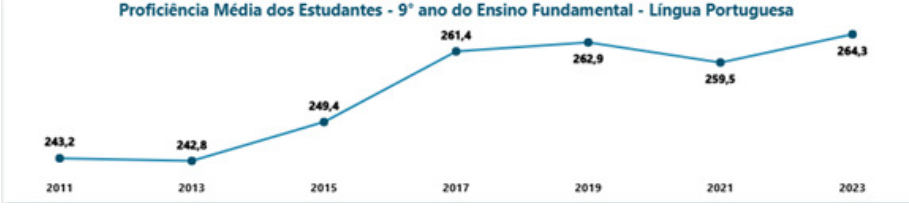
leitura, à escrita e à interpretação de textos e conceitos geográficos. Essas barreiras comprometem não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a construção de uma visão crítica sobre a realidade. De acordo com Castellar (2005), a Geografia ainda é, muitas vezes, ensinada de forma tradicional, baseada na memorização de nomes e definições, o que distancia o estudante do exercício de reflexão sobre o espaço. Esse modelo dificulta a aprendizagem significativa, principalmente quando o aluno não possui domínio da leitura e da escrita. Segundo a autora, é importante que a criança relacione o conteúdo com o mundo real, já que

> A dimensão cognitiva está no momento da representação de um trajeto (mapa cognitivo ou mental) ou da leitura de um mapa temático, pois são ações que possibilitam à criança relacionar a leitura de mundo e o desenho (mapa cognitivo) com os conceitos de área, tamanho, distância, organizando o pensamento na construção dos conceitos de escala e proporção (CASTELLAR, 2005, p. 216).

Nessa perspectiva, a dimensão cognitiva está no momento da representação ou da leitura, uma vez que a criança precisa relacionar a leitura do mundo às leituras de diferentes linguagens para além do verbal, como é o caso de gêneros discursivos que usam recursos de imagem, como desenhos de observação, desenhos narrativos, mapas e gráficos. Entretanto, quando esse processo não se consolida de forma adequada, surgem lacunas que podem ser observadas nos resultados de avaliações nacionais.

Pesquisas educacionais, desenvolvidas no Ensino Fundamental II, como a avaliação nacional realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, indica, por exemplo, a evolução da Proficiência Média dos Estudantes de 9° ano do Ensino Fundamental, especificamente, no caso da Figura 1, no que diz respeito à Língua Portuguesa, mas serve para pensar na situação nacional como um todo.

Figura 1: Proficiência Média dos Estudantes - 9° ano do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa



Fonte: SAEB, 2025.

Houve evolução consistente entre 2011 (243,2) e 2019 (262,9), mas houve uma queda em 2021, possivelmente em decorrência da pandemia da Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que motivou um contexto de isolamento como medida sanitária, o que desencadeou dificuldades advindas do então Ensino Remoto Emergencial, que, conforme Gonçalves e Stübe (2023), foi uma adaptação da programação presencial para aulas não presenciais por período temporário, em uma dinâmica imposta abruptamente pela situação de emergência. Essa situação, segundo as autoras, levou a muitas problemáticas, tais como a própria dimensão da participação dos alunos nas atividades propostas, já que houve muitos atravessamentos: "[...] internet de má qualidade; dispositivos de acesso precários ou não ideais (não é a mesma experiência assistir a uma aula em um celular do que em um computador); ambiente de estudo (silêncio; quantidade de pessoas no ambiente; outros elementos de dispersão); cansaço ocular causado por exposição a telas; rotina de estudos; fatores comportamentais e emocionais, entre tantos outros pontos" que podem ter levado à fragilização do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia.

Houve posterior recuperação em 2023 (264,3), como é possível ver no gráfico. Quem sabe como reflexos das cobranças e imposições feitas por recomposição dos conteúdos, a fim de promover a diminuição/anulação das reprovações. Como medidas no pós-pandemia, foram desenvolvidas práticas de recomposição dos conteúdos e das notas dos estudantes. O programa *Se Liga! É hora de aprender mais!* é uma dessas iniciativas.

Segundo a Agência Estadual de Notícias do Paraná (2023), "[...] o *Se Liga* é destinado tanto aos alunos que têm dificuldades em conteúdos específicos quanto àqueles que apenas desejam melhorar as notas e o rendimento" (PARANÁ, 2023, n. p.). Ocorre que, no processo real de aprendizagem dos estudantes, a melhora dos alunos foi mascarada com notícias para promover o estado e seus investimentos realizados na educação, desviou-se o foco de que as tecnologias visavam a possibilitar o ensino na situação emergencial e focou-se somente no investimento que isso significou para a educação.

Conforme Renato Feder, Secretário de Educação do Paraná entre 2019 e 2022, "A gente conseguiu manter a aprendizagem no Paraná. A pandemia não conseguiu prejudicar os estudantes da escola pública" (PARANÁ, 2022, n. p.). Sua fala deixa ver apenas um lado da realidade, o do investimento das tecnologias, não os déficits dos alunos no contexto

de isolamento. Essa valorização midiática se evidencia em materiais divulgados pela Secretaria de Estado da Educação, que afirmam que a educação pública paranaense "chegou ao topo em 2022 e cortou distância para escolas particulares" (PARANÁ, 2022). Sendo assim, a educação vem sendo prestigiada apenas em notícias que falam sobre investimentos ou que abordam a melhora nos rankings de avaliação nacional. Contudo, ao mesmo tempo que esses dados demonstram reconhecimento institucional, eles também podem ofuscar a necessidade de análises mais aprofundadas sobre a aprendizagem real dos estudantes e sobre os desafios deixados pelo período pandêmico.

Na prática, os dados educacionais são mais fragilizados, como mencionado acima pelo SAEB, com alunos que ainda enfrentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação de texto. Dificuldades essas percebidas pelos professores no cotidiano da sala de aula. Especificamente sobre o ensino de Geografia, Castellar (2005; 2010) enfatiza que a leitura e a linguagem são dimensões fundamentais para construir sentidos sobre o espaço. Essa percepção é reforçada por Callai (2013; 2016), que destaca que aprender Geografia implica desenvolver a leitura do mundo e das representações espaciais.

Nesses termos, trabalhar leitura, produção e compreensão de texto não deve ser tarefa apenas da disciplina de Língua Portuguesa, pois é um desafio transversal que perpassa todo o currículo escolar, necessitando do reforço e da abordagem dos professores que ministram todas as disciplinas do currículo escolar. Isso porque essas são habilidades necessárias para que o aluno possa se mover socialmente na cultura letrada, participando ativamente da vida em sociedade. Gonçalves e Stübe (2023, p. 97) explicam que essas são habilidades necessárias que se relacionam à experiência cotidiana do aluno, por isso devem passar pela intenção didática do professor, sendo ponto presente no fazer docente, que "[...] precisa contemplar diferentes estratégias para trabalhar conteúdos que desenvolvam as competências e habilidades necessárias, conforme orientam os documentos oficiais para o ensino no país, mas que se proponham a construir conhecimento para a vida, acima de tudo".

Nesse sentido, Callai (2016) ressalta a importância da alfabetização geográfica, entendida como a capacidade de ler e interpretar o espaço geográfico de forma crítica. Para a autora, "[...] ler o mundo é um processo que se inicia na experiência cotidiana, mas precisa ser sistematizado pela escola, por meio de práticas que articulem linguagem e conhecimento geográfico"

(CALLAI, 2016, p. 42). Ou seja, a escola deve possibilitar ao estudante a apropriação de instrumentos de leitura do mundo — mapas, gráficos, textos descritivos, fotografias, produções cartográficas — articulados com práticas de leitura e escrita. Santana Filho (2003) explica que a leitura do mundo precisa ser ensinada e passa por uma visão interdisciplinar para que seja possível ler o real: lugares, paisagens, territórios, percebendo formas, dinâmicas e fluxos e suas implicações, desdobramentos e possibilidades.

A Geografia demanda uma leitura ampliada, que vai, então, além do texto escrito, incluindo também a interpretação de imagens, mapas e dados estatísticos. Contudo, como observa Castellar (2010), muitos alunos apresentam dificuldades em compreender representações com diferentes linguagens, como é o caso das cartográficas, o que compromete a aprendizagem. A ausência de habilidades básicas de leitura faz com que os estudantes tenham dificuldades em relacionar o espaço representado no mapa com a realidade concreta vivida, o que fragiliza o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Dessa forma, a construção de um ensino de Geografia problematizador e crítico, conforme propõe Cavalcanti (2019), exige que o professor adote práticas didáticas que ultrapassem a simples transmissão de informações ou que se restrinjam apenas ao universo da Geografia. Para tanto, é necessário promover situações de aprendizagem que partam da realidade dos estudantes e os incentivem a refletir sobre os fenômenos socioespaciais. Tal perspectiva implica considerar as limitações de leitura e escrita como desafios pedagógicos a serem enfrentados com metodologias diferenciadas, integrando linguagem e Geografia em uma prática interdisciplinar.

Assim, o ensino de Geografia no Ensino Fundamental II encontra-se diante do desafio de contribuir para a formação crítica dos estudantes ao mesmo tempo que lida com as dificuldades de letramento que marcam o contexto escolar brasileiro. Para superá-lo, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas dialoguem com a realidade dos alunos e invistam em estratégias que integrem leitura, escrita, interpretação e análise espacial. Nesse movimento, a disciplina reafirma seu papel como ciência fundamental para a compreensão e transformação da sociedade.

4 Leitura, escrita e interpretação como ferramentas didáticas

O processo de ensino-aprendizagem da Geografia não pode ser compreendido de maneira dissociada da linguagem. O saber, para ser adquirido, ensinado e avaliado, passa pela mediação linguística, que organiza, reconstrói e ressignifica os conteúdos. A linguagem manifesta-se em materiais didáticos, em registros escritos, em conceitos estruturados, em exercícios e em práticas discursivas. Essas diferentes manifestações fixam o estatuto do saber, da atenção, do erro, da originalidade, das perguntas e das respostas. No entanto, para que esse processo seja eficiente, é necessário considerar as condições cognitivas do estudante. Como explica Cavalcanti (2010, p. 17), o desempenho melhora quando há equilíbrio na motivação: níveis muito baixos impedem a ação, enquanto níveis muito altos produzem cansaço e ansiedade. Assim, a aprendizagem demanda pausas, atenção, calma e organização cognitiva, elementos indispensáveis para que a linguagem possa cumprir seu papel formativo.

A interpretação de fenômenos socioespaciais, a análise de mapas e a compreensão de conceitos geográficos exigem, antes de tudo, que o estudante possua habilidades de leitura e escrita que permitam o diálogo entre o conteúdo escolar e a realidade vivida. Portanto, o domínio da linguagem não deve ser visto apenas como um recurso instrumental, mas como uma condição essencial para a formação crítica e cidadã.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em seu Artigo 2º, "[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Diante dessa perspectiva, compreende-se que a educação não se restringe apenas ao trabalho dos professores dentro da sala de aula, mas constitui-se em uma responsabilidade compartilhada com as famílias e a sociedade, preparando o estudante para a convivência social e profissional.

Nesse processo formativo, a linguagem é o principal instrumento mediador entre o aluno e o conhecimento, sendo fundamental para que a Geografia cumpra seu papel de formar sujeitos críticos e participativos. Vygotsky (2009) destaca que pensamento e linguagem estão intrinsecamente relacionados, e que o desenvolvimento de um depende do outro. Para ele, "[...] o pensamento não apenas se expressa em palavras, mas por meio delas se realiza" (VYGOTSKY, 2009, p. 58). Nesses termos, a literatura,

em particular, surge como um recurso didático de imenso potencial para a Geografia. As obras literárias constituem um "modo de conhecer o mundo" (PONTUSCHKA, 2009, p. 236), permitindo que o aluno vivencie o espaço geográfico de forma sensível e profunda.

Assim, compreender um conceito geográfico, como território ou paisagem, não significa apenas memorizar uma definição, mas desenvolver a capacidade de atribuir sentido a esses conceitos a partir da mediação da linguagem. Dessa forma, a leitura e a escrita tornam-se elementos centrais para que os estudantes possam interpretar a realidade espacial.

Trata-se de uma prática pedagógica que se fundamenta na ética e no bom senso, tanto para o educador quanto para o aluno. O professor deve assumir uma postura crítica e participativa, comprometendo-se com a renovação constante de sua prática, por meio do estudo, da pesquisa e da busca de mudanças que dialoguem com a realidade do estudante. Assim, a docência se configura como um ato de amor e coragem, que se concretiza apesar das dificuldades no compromisso de ensinar e aprender de maneira significativa.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987) já advertia que "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Para o autor, compreender a realidade é um exercício que deve ser potencializado pela escola, onde a linguagem escrita não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta para interpretar criticamente o mundo. Por conseguinte, Freire destaca a autonomia "[...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser" (Freire, 1996, p. 107).

Aplicando essa perspectiva à Geografia, pode-se afirmar que a leitura de textos, gráficos, imagens e mapas deve estar articulada à leitura da realidade do estudante, permitindo que ele estabeleça conexões entre o espaço escolar e o espaço vivido. Desse modo, o trabalho pedagógico deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos e passa a constituir-se em uma prática formadora, crítica e transformadora.

A questão do letramento também é central nesse debate. Kleiman (2003) afirma que o letramento não se restringe à decodificação da palavra escrita, mas envolve práticas sociais que dão sentido ao uso da linguagem em diferentes contextos. Para a autora, ser letrado significa saber transitar entre várias formas de linguagem, articulando-as para interpretar e produzir sentido. A autora afirma que essas "[...] práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da

informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias" (KLEIMAN, 2014, p. 81).

A Geografia, ao lidar com diferentes tipos textuais e variedade de gêneros discursivos — como mapas, gráficos, charges, notícias e relatórios ambientais —, amplia a noção de letramento ao exigir do estudante a interpretação crítica desses diversos formatos de linguagem. O aluno precisa seguir a lógica para interpretar — não há espaço para o produtor de texto "explicar de novo" em tempo real.

> O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto,) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação (KLEIMAN, 2003, p. 22).

Nesse sentido, pode-se falar em um letramento geográfico, que envolve não apenas a leitura e escrita de textos convencionais, mas também a capacidade de interpretar representações do espaço em suas múltiplas formas.

Aplicando essa perspectiva à Geografia, a capacidade leitora se dá na relação dos conteúdos com a sociedade em que o aluno está circunscrito, porque saber ler é saber compreender o mundo ao redor. É saber decodificar e significar o que é lido, sempre na relação entre conteúdo e vida. Esse olhar precisa ser treinado a fim de que os alunos vejam sentido naquilo que é discutido em aula, já que as abordagens usadas o conduzem a melhor se movimentar por diferentes situações, uma vez que o objetivo da escola é ampliar o repertório dos alunos.

Para Freire (2005, p. 70), "[...] a educação como prática da liberdade tem um papel fundamental na consciência crítica e nas mudanças da sociedade. Assim, o homem só será livre quando deixar de ser dominado, isolado, solto e desligado do mundo". Nesse horizonte, a prática educativa em Geografia deve possibilitar que os estudantes desenvolvam a autonomia intelectual e a consciência crítica, compreendendo-se como sujeitos ativos na transformação de sua realidade socioespacial.

A articulação pedagógica entre as aulas de Geografia e Língua Portuguesa apresenta-se, portanto, como uma estratégia didática essencial. Muitos dos obstáculos encontrados no ensino da Geografia decorrem das dificuldades de leitura e interpretação, o que reforça a necessidade de

práticas pedagógicas integradas entre as duas disciplinas - não isentando o professor de Geografia de trabalhar essas habilidades em sua disciplina, mas abrindo o olhar para uma relação interdisciplinar de expansão e combinação de saberes.

Enquanto a Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas gerais, a Geografia mobiliza essas competências em situações concretas de análise espacial, favorecendo a construção de sentidos a partir da realidade social e ambiental. Essa relação interdisciplinar potencializa a leitura de mundo do aluno, favorecendo uma compreensão mais ampla da realidade e permitindo que as experiências sociais, práticas de escrita e análise de diferentes linguagens simbólicas contribuam para a construção de sentidos sobre o espaço geográfico.

Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que estabelece competências gerais da Educação Básica orientadas ao desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da comunicação. Essa conexão também se manifesta no ensino de Geografia, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental abordam um eixo temático específico para o quarto ciclo, correspondente aos 8º e 9º anos. Segundo os PCNs:

> Neste momento em que o aluno já teve alguns conhecimentos consolidados sobre as grandes categorias analíticas da Geografia, inclusive das principais características da paisagem, torna-se importante estimulá-lo a pensar criticamente a potencialidade criadora do homem na busca de novas tecnologias para superar as distâncias do tempo e do espaço no processo de aproximação e integração entre os lugares e territórios do mundo (BRASIL, SEF, 1998, p. 100).

Por exemplo, a habilidade EF08GE07 da BNCC propõe que os estudantes "[...] elaborem e analisem textos, infográficos, tabelas e gráficos, interpretando informações geográficas em diferentes escalas". Tais orientações evidenciam que a leitura e a interpretação não são atividades acessórias, mas constitutivas do próprio ensino da disciplina.

Diante disso, o professor de Geografia é desafiado a propor situações didáticas que desenvolvam nos alunos não apenas a leitura da palavra escrita, mas também a leitura de representações visuais e espaciais. Trabalhar com a produção de resumos, relatórios descritivos, análises de notícias e criação de mapas mentais, por exemplo, é uma forma de integrar leitura e escrita ao processo de aprendizagem geográfica. Essas práticas contribuem para que o estudante amplie sua capacidade de interpretar fenômenos complexos,

articular diferentes linguagens e, sobretudo, compreender criticamente o espaço em que vive.

Portanto, leitura, escrita e interpretação devem ser compreendidas como ferramentas indispensáveis no ensino de Geografia, tanto para superar as dificuldades de aprendizagem quanto para potencializar a formação crítica dos alunos. Trata-se de reconhecer que, antes de compreender o espaço, é preciso compreender a linguagem que o explica, e que a Geografia, por sua natureza interdisciplinar, oferece um campo privilegiado para a articulação entre linguagem e realidade social.

5 Ensino de Geografia como prática crítica e transformadora

O ensino de Geografia, ao longo da história escolar, muitas vezes foi reduzido à simples memorização de nomes de capitais, rios, países e conceitos abstratos. Essa prática, embora ainda presente em algumas salas de aula, não corresponde às demandas contemporâneas de uma educação que precisa formar sujeitos críticos, reflexivos e capazes de compreender o espaço vivido em sua complexidade. A Geografia não pode ser entendida como disciplina neutra ou meramente descritiva; ao contrário, ela deve ser problematizadora, investigativa e transformadora, articulando os fenômenos naturais e sociais de forma contextualizada.

A "Geografia Crítica" representa uma vertente do pensamento geográfico que rompe com a pretensa neutralidade científica para assumir o "[...] conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa" (MORAES, 1999, p. 42). Essa perspectiva busca desmistificar a imagem da disciplina como um saber inofensivo, revelando sua dimensão estratégica e seu papel nas relações de poder. Para Lacoste, a Geografia "[...] serve, antes de mais nada, para fazer a guerra" (LACOSTE, apud MORAES, 1999, p. 43), evidenciando que o conhecimento sobre o espaço é uma ferramenta de controle e dominação. A proposta da Geografia Crítica é, portanto, democratizar esse saber, fornecendo aos cidadãos as ferramentas para que possam "[...] saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater" (LACOSTE, apud MORAES, 1999, p. 44).

Desse modo, é muito importante fomentar a autonomia do estudante, na construção do seu aprendizado, direcionando-o a um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade que o cerca. Assim, como afirma Paulo Freire (1987), a educação deve ser libertadora, isto é, construída em diálogo

com os sujeitos e orientada para a leitura crítica do mundo. Para o autor, a escola não deve apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os estudantes compreendam a realidade e possam transformá-la.

Freire (1996, p. 15) ressalta que a leitura da palavra não deve se separar da leitura do mundo, mas integrá-la. O conhecimento escolar precisa dialogar com a vida, com as práticas cotidianas e com os desafios enfrentados pela comunidade. Para Santana Filho (2003), o papel da Geografia no processo educativo envolve "saber o tipo de aluno que desejamos formar", de modo que o estudante, do ensino fundamental e/ou médio perceba que o entendimento está na lógica que influencia na distribuição territorial dos fenômenos.

Diante disso, a prática pedagógica se converte em uma Geografia de denúncia, que busca expor as "[...] contradições do modo de produção capitalista, nos vários quadros regionais" (MORAES, 1999, p. 45), como a miséria, a segregação e as profundas desigualdades socioespaciais. Essa abordagem se alinha à concepção de Milton Santos, que compreende o espaço como "um lugar de luta" (MORAES, 1999, p. 47), um palco de conflitos sociais e relações de poder que não podem ser ignorados pela análise geográfica. O aluno deve compreender os mecanismos que estruturam a realidade espacial para construir um entendimento geográfico consistente. No ensino de Geografia, isso implica valorizar a experiência do estudante com o espaço em que vive, conectando-o aos fenômenos globais que estruturam a sociedade.

Essa perspectiva crítica também é defendida por Cavalcanti (2019), que ressalta a importância de compreender a Geografia como ciência que possibilita analisar as contradições do espaço geográfico, entendendo-o como produto histórico das relações sociais. Para a autora, ensinar Geografia não pode se limitar à reprodução de informações, mas deve estimular a capacidade de questionar, interpretar e propor alternativas. É nessa direção que se constrói a chamada alfabetização geográfica (Gonçalves, 2013; Gonçalves; Lopes, 2008; Beserra; Antunes, 2024), que articula leitura, escrita, análise de mapas, gráficos e dados, permitindo que os estudantes compreendam os territórios como espaços de disputa, poder e transformação já desde os primeiros anos de escolarização.

István Mészáros (2008), ao discutir a educação para além do capital, reforça que a escola precisa formar indivíduos conscientes, capazes de intervir criticamente nas estruturas sociais, por isso a educação não deve estar subordinada à lógica de mercado, mas orientada à emancipação humana.

Ao aplicar esse pensamento à Geografia, entende-se que a disciplina tem o desafio de desvelar as desigualdades socioespaciais, questionar as formas de exploração da natureza e apontar caminhos para a construção de um mundo mais justo.

Nesse contexto, o papel do professor de Geografia torna-se central. Mais do que transmissor de conteúdos, o docente atua como mediador de saberes, criando pontes entre a leitura e a escrita, entre a tecnologia e a prática social. Ao propor atividades que envolvem a produção de textos, o uso de recursos digitais, a análise de mapas e a construção de cartazes, o professor estimula os estudantes a desenvolverem competências que ultrapassam a sala de aula. Essas competências se projetam na vida cotidiana e ampliam a capacidade crítica dos estudantes. A Geografia, assim, cumpre sua função transformadora: formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem e de agir coletivamente para transformá-lo.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Geografia, quando fundamentado em uma prática crítica e libertadora, contribui de forma decisiva para a formação integral do estudante. Em vez de se restringir à memorização de informações fragmentadas, a disciplina assume um papel ativo na construção da cidadania, estimulando a leitura crítica do espaço, a reflexão sobre as relações sociais e a busca por alternativas de transformação.

6 Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar que o ensino de Geografia no Ensino Fundamental II ultrapassa a ideia de memorização de conteúdos, tampouco à reprodução de definições descontextualizadas. A análise das práticas didáticas, dos documentos normativos e das problemáticas de linguagem mostrou que a aprendizagem geográfica está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e interpretação, sem as quais o estudante não tem facilidade em compreender, significar e transformar o espaço em que vive. A partir das vivências em sala de aula e do diálogo com a leitura especializada, torna-se evidente que o letramento – em suas dimensões linguística e geográfica – configura-se como condição central para que o aluno consiga articular os conteúdos escolares às experiências do cotidiano, reconhecendo-se como sujeito histórico e participante da sua realidade socioespacial.

Os dados de avaliações nacionais, como o SAEB, os impactos do período pós-pandemia e as dificuldades observadas em sala de aula

reforçam que ainda há um cenário de fragilidade na formação leitora dos estudantes. Como professora, é impossível ignorar o quanto essas limitações repercutem diretamente no ensino de Geografia. Por isso, a defesa de práticas pedagógicas que integrem linguagem e conhecimento geográfico não se trata apenas de uma opção metodológica, mas de uma necessidade formativa. A inter-relação entre Geografia e Língua Portuguesa, articulada à literatura, aos gêneros discursivos multimodais e às representações espaciais (mapas, gráficos, imagens, textos), revela-se como um caminho potente para ampliar a leitura de mundo dos alunos, favorecer a compreensão crítica dos fenômenos socioespaciais e consolidar a alfabetização geográfica.

Do ponto de vista teórico, as contribuições de autores como Freire, Cavalcanti, Castellar, Callai, Kleiman, Mészáros, Moraes, Milton Santos, entre outros, sustentam a compreensão da Geografia como uma ciência crítica, histórica e politicamente situada, capaz de problematizar as contradições do espaço geográfico e de contribuir para a formação de sujeitos autônomos e emancipados. Isso implica reconhecer que o ensino de Geografia não é neutro: ele pode tanto reproduzir desigualdades quanto criar possibilidades de questionamento, resistência e transformação. Quando a disciplina assume um caráter investigativo, contextualizado e articulado à realidade local, ela potencializa a construção de conhecimentos significativos, que ultrapassam a sala de aula e se projetam na vida social.

Nesse horizonte, o papel do professor de Geografia torna-se decisivo. Cabe a ele planejar e mediar situações de aprendizagem que valorizem a experiência dos estudantes, explorem diferentes linguagens e promovam o diálogo entre teoria e prática, entre espaço vivido e espaço representado. Mais do que aplicar conteúdos prescritos, o docente é chamado a assumir uma postura reflexiva, ética e comprometida com a formação integral dos alunos, enfrentando os desafios impostos pelas políticas educacionais, pelas desigualdades sociais e pelas transformações tecnológicas que atravessam a escola contemporânea.

Por fim, compreende-se que discutir práticas didáticas no ensino de Geografia, a partir da leitura, da escrita e da análise crítica do espaço geográfico, é reafirmar o compromisso da educação com a construção da cidadania e com a justiça social. Reconhecer as dificuldades de letramento, problematizar os limites das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, apontar possibilidades de intervenção pedagógica é um movimento necessário para que a Geografia escolar se consolide como uma prática

crítica e transformadora. Nesse sentido, a esperança pedagógica reside na possibilidade de que cada estudante, ao ler o mundo e a palavra, possa também ressignificar seu lugar no espaço e se perceber como sujeito capaz de intervir na realidade que o cerca.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Prova Brasil**: resultados e análises. Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. **Relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).** Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALLAI, Heloisa Helena Silva. **A Geografia e a escola**: uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

CALLAI, Heloisa Helena Silva. **Educação geográfica**: leitura de mundo, alfabetização e cidadania. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica**: teoria e prática. Campinas: Papirus, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Ensino de Geografia e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2010.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica**: a psicogenética e o conhecimento **escolar.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e prática social.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e didática.** Campinas: Papirus, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Tamiris Machado; STÜBE, Angela Derlise. Discursos sobre avaliação: uma discussão no tocante ao Ensino Remoto Emergencial. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, 2023. DOI: 10.29327/266889.11.2-6. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/7020. Acesso em: 14 nov. 2025.

GONÇALVES, T. R. P. S. Alfabetização geográfica: o olhar dos educadores geográficos de universidades públicas brasileiras. 2013. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, RJ. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3854. Acesso em: 12 nov. 2023.

GONÇALVES, T. R. P. S.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18629. Acesso em: 20 nov. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade.** Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORÁN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas.

In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PARANÁ. **A educação pública chegou ao topo em 2022 e cortou distância para escolas particulares.** Secretaria da Educação, Curitiba, 24 dez. 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-publica-chegou-ao-topo-em-2022-e-cortou-distancia-para-escolas-particulares. Acesso em: 16 set. 2025.

PARANÁ. **Escolas estaduais iniciam programa de intensificação da aprendizagem.** Agência Estadual de Notícias, Curitiba, 22 maio 2023. Disponível em: https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Escolas-estaduais-iniciam-programa-de-intensificacao-da-aprendizagem. Acesso em: 16 set. 2025.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Leituras do mundo enquanto práticas de ensino de Geografia. **Geografares**, n. 4, 2003. Disponível em: http://journals.openedition.org/geografares/22497. Acesso em: 28 out. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1982.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25. p. 5-17. Jan./Abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Capítulo 10

CONCEITOS NA GEOGRAFIA? PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO GEOGRÁFICA MEDIANTE O CONCEITO DE TERRITÓRIO

Giovani Luiz Käfer

1 Introdução

Conforme os documentos norteadores da educação básica nacional, a educação deve ser compreendida como um processo voltado à formação de profissionais aptos a atuar na sociedade, bem como de sujeitos preocupados com sua própria realidade e com as múltiplas realidades sociais que a constituem.

Alinhavado a isso, encontram-se documentos em âmbito estadual que objetivam, para além do que está presente nos documentos nacionais, a articulação e a compreensão das diferentes realidades observadas no seu entorno, isto é, das realidades vivenciadas ao longo do território estadual, como é o caso do estado de Santa Catarina.

Nesse ínterim, no que se refere à realidade catarinense de ensino, estão sistematizados alguns conceitos básicos necessários ao trabalho com os diferentes conteúdos da Geografia, servindo como base para o estudo e para a formação pretendida ao longo das atividades realizadas intra e extraclasse.

Entendendo essa abordagem como importante e inerente ao processo de ensino e aprendizagem, a justificativa para o trabalho com os diferentes conceitos reside no impacto que o ensino de determinada disciplina desempenha e na função que lhe é destinada. No caso da Geografia, o estudo a partir dos conceitos encontra respaldo na análise e na compreensão da sociedade e da vida concreta, estabelecendo uma relação direta entre os conceitos geográficos, os conteúdos da disciplina e a realidade do indivíduo em formação.

2 Conceitos? Não é somente sobre relevo, clima e localização?

O resumo que possuímos, de maneira equivocada, atrela à Geografia a imagem de uma ciência ainda muito ultrapassada. Diante dos alunos e da sociedade, a Geografia ainda é tida como algo superficial, que visa o entendimento da sociedade em suas dimensões físicas e estáticas. Conforme o manifesto acerca do papel da Geografia, escrito por autores como Bernardes, Arroyo, Contel, Santos, entre outros:

> É verdade que, na linguagem comum e no entendimento de outros especialistas, assim como de políticos e administradores, a geografia é frequentemente considerada como a disciplina que se preocupa com localizações. Aliás, um bom número de geógrafos trabalha com essa visão (BERNARDES et al., 2000, p. 01).

Longe da ciência social e humana que se pretende constituir, muitos professores ainda a veem como algo engessado, trabalhando-a de forma desconexa e vazia de sentido para a vida dos alunos, o que reforça a necessidade de uma reformulação diante do papel da disciplina e também do seu ofício enquanto agente de transformação social.

Conceitos como Espaço, Território, Paisagem, Região e Lugar trazem à Geografia a potencialidade de compreender a sociedade como resultado de relações sociais, disputas territoriais, processos dialéticos e interesses próprios da conjuntura analisada. Autores como Milton Santos e Ruy Moreira defendem a necessidade de compreender o espaço geográfico enquanto resultado de relações e potencialidades técnicas, políticas e sociais.

Por isso, surge a necessidade de compreendermos e conceituarmos cada categoria em sua dimensão e possibilidade, objetivando um trabalho e uma formação geográfica de significância, fundamentados nas realidades vividas.

> É indispensável afinar os conceitos que tornem operacional o nosso enfoque. A riqueza da geografia como província do saber reside, justamente, no fato de que podemos pensar, a um só tempo, os objetos (a materialidade) e as ações (a sociedade) e os mútuos condicionamentos entretecidos com o movimento da história (BERNARDES et al., 2000, p. 03).

Em conformidade com essa perspectiva, Milton Santos (1996) estabelece o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, definindo as relações sociais como basilares para a compreensão dessa conceituação espacial. Diante de tal premissa,

estabelecem-se bases para a definição de outros pilares conceituais das teorias espaciais, como espaço, território e lugar (FIRMINO, 2011, p. 169).

Cada um dos conceitos geográficos, sejam eles comuns à Geografia ou específicos de determinadas análises, perpassa pela necessidade de estudo e compreensão de seus significados e potencialidades. Eles estabelecem relações entre elementos naturais e humanos, contribuindo para o entendimento das diversas dimensões sociais existentes, desde suas definições até seus processos de manutenção e transformação.

Não se trata somente de considerar aspectos naturais e físicos, mas também de não os ignorar. O movimento de renovação da Geografia, especialmente a partir da segunda metade do século XX, traz consigo a reflexão acerca de sua utilidade social enquanto ferramenta real e necessária para a compreensão não somente de uma realidade vivida, mas das várias realidades estabelecidas em diferentes escalas.

> A Geografia tem como objetivo principal entender a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações do homem sobre ele. Entender as formas de relevo, os fenômenos climáticos, as composições sociais, os hábitos humanos nos diferentes lugares são imprescindíveis para a manutenção da vida em sociedade (MENEGON et at., 2023, p. 01).

É no contexto da Geografia Crítica[1] que os conceitos geográficos passam a assumir nova centralidade, contribuindo para delimitar e orientar caminhos de análise das particularidades que constituem a totalidade espacial. Enquanto disciplina dinâmica e capaz de analisar o movimento dialético dessas relações, a Geografia encontra no estabelecimento e na definição de conceitos uma possibilidade de superação da condição de disciplina puramente descritiva, chamada por Lacoste (1988) de *geografia dos professores*.

Enquanto ferramenta para a compreensão da sociedade, a Geografia trabalhada por muitos autores busca relacionar o cotidiano dos alunos às análises geográficas por meio dos conceitos e conteúdos. Diante do que Callai (2013) estabelece como finalidade, o conteúdo deve estar a serviço de um objetivo maior, não representando a linha de chegada do processo educativo, mas constituindo uma ponte entre aquilo que se analisa e aquilo

1 "[...] a Nova Geografia, denominada de Geografia Crítica, passou a representar maior criticidade e atenção aos acontecimentos conjunturais, estabelecendo formas de analisar e compreender as relações sociais e de poder, que definiram (e definem) os modelos de vida da população, principalmente da classe trabalhadora" (KÄFER, 2021, p. 37).

que se compreende, sejam acontecimentos locais, regionais, nacionais e/ou mundiais.

Conforme Milton Santos, as diferentes realidades se complementam. Daí que a relação entre os conteúdos e a realidade vivida estabelece a necessidade de abstração das categorias de análise, estabelecendo critérios que sirvam como uma linha imaginária em direção ao objeto de estudo. Nesse sentido, deve-se explorar o cotidiano para compreender os movimentos da sociedade que tornam aquela vida, vivida pelos indivíduos, possível e constituída naqueles moldes. Diante de tal perspectiva, o conteúdo da Geografia, juntamente com seus conceitos, proporciona maior clareza e fluidez ao entendimento daquilo que constitui o foco de estudo.

Firmino (2011) entende que, mesmo que muito parecidos, os conceitos estabelecidos pelos autores, em especial por Milton Santos, trazem consigo pequenas distinções que fazem toda a diferença. Como exemplo, podem ser considerados os conceitos de Território e Lugar, em que o primeiro envolve relações de poder, controle e apropriação, enquanto o segundo apresenta forte relação com experiências, identidades, pertencimentos e significados individuais de cada sujeito.

Segundo o manifesto acerca do papel da Geografia no contexto da sociedade atual, é de suma importância pensar a totalidade, objetivando a promoção de ações individuais sobre as realidades vividas. Entre os questionamentos que devemos fazer e os objetivos que devemos estabelecer na execução e interpretação da realidade à luz dos conceitos e conteúdos da Geografia é o do "[...] como e por que se dão as relações entre a sociedade como ator e o território como agido e, ao contrário, entre o território como ator e a sociedade como objeto da ação" (BERNARDES et al. 2000, p. 13).

Dessa forma, a discussão prossegue a partir de uma experiência realizada com alunos do ensino médio de duas escolas da educação básica do estado de Santa Catarina. Nas diferentes realidades, podemos perceber diferentes interpretações e compreensões da Geografia e de seus conceitos, em especial do Território, levando em consideração aquilo que é vivido, pensado e entendido por cada aluno.

3 Território é definido e delimitado por rios, não é? Perspectivas da análise do território nas diferentes realidades catarinenses.

Ao longo da trajetória enquanto professor de Geografia, podemos observar as diferentes formas pelas quais a Geografia é trabalhada em sala de aula. Em muitas dessas realidades, o que observamos é um trabalho, como apontado anteriormente, de forma engessada, focado no cumprimento de conteúdos estabelecidos por diferentes currículos e sintetizados nos livros didáticos, simplificando o estudo da ciência ao conhecimento do planeta Terra em torno de suas diferentes formas, com relevos, climas e características físicas.

Diante de tal perspectiva, entendemos a *geografia dos professores* como algo que ocorre diariamente em muitas das realidades educacionais nacionais. São muitos os questionamentos acerca do porquê de isso ainda acontecer, uma vez que a renovação da Geografia surgiu com o intuito de superar a perspectiva predominantemente descritiva e o simples cumprimento dos currículos, direcionando a disciplina para questões e objetivos de caráter qualitativo, social e político, com ênfase em sua utilidade para a compreensão da sociedade em suas diferentes dimensões.

Objetivando compreender como os conceitos da Geografia eram vistos e compreendidos pelos alunos, foram realizadas algumas atividades, considerando diferentes escalas de análise, como as escalas local, regional, nacional e internacional. Dentre os conceitos geográficos que apresentam maior complexidade de compreensão está o território, entendido tanto como resultado quanto como condicionante das ações humanas.

3.1 Dos lugares aos territórios: a prática como processo reflexivo

A realização de atividades práticas conduz a dimensões do conhecimento que promovem a abstração e a apreensão de um sentido concreto daquilo que se objetiva nos planejamentos e nos conteúdos teórico-metodológicos das ciências trabalhadas em sala.

Torna-se necessária também a abstração das vivências, a fim de compreender o contexto no qual estamos inseridos. Dessa forma, o aluno,

> [...] ao conhecer, analisar e buscar explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre a realidade, ele

> poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento. Ao construir os conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização. (CALLAI, 2003, p. 61-62)

Dessa forma, buscando a construção de novos conhecimentos acerca da Geografia, foram realizadas dinâmicas em sala de aula, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e a reflexão acerca da Geografia Crítica.

Os trabalhos foram realizados em duas escolas de cidades distintas da mesma região, que apresentam diferenças quanto ao tamanho, às atividades econômicas e às perspectivas de futuro dos alunos. A primeira cidade possui entre 20 e 30 mil habitantes e apresenta importante participação do setor industrial em sua dinâmica econômica; já a segunda, com aproximadamente 2 mil habitantes, conta com atividades produtivas mais isoladas e possui como principal atividade econômica a agricultura familiar.

No início do processo, conforme apontam diversos autores da área da educação e do ensino, a preocupação com os conhecimentos prévios deve ser considerada, uma vez que o processo educativo não se reinicia no início de um novo ano letivo, mas apresenta continuidade na formação dos sujeitos e na construção de sua consciência acerca dos papéis que desempenham enquanto cidadãos.

Como ponto de partida e introdução aos conteúdos da Geografia, devem ser estabelecidos critérios para o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos. Esse momento oportunizou a utilização de questões objetivas, nas quais os estudantes deveriam relacionar conceitos às suas respectivas definições.

Em especial, o conceito de território foi — e continua sendo — aquele que mais apresenta questionamentos e dúvidas. O objetivo inicial foi identificar as principais dificuldades de compreensão dos conceitos geográficos, buscando mapear e entender onde se concentravam as maiores questões e dúvidas acerca da Geografia. Daí surgiram questionamentos como: "Território? É uma área que é demarcada por um rio, né?", ou ainda: "Território é onde alguém manda?".

Como foco das aulas em questão, o território ganhou expressividade, e sua conceituação gerou constantes dúvidas e discussões, uma vez que pode ser compreendido tanto como resultado quanto como elemento condicionante da formação da sociedade, ou seja, de um lado, como

resultado das ações humanas e, de outro, como condicionante da vida e, consequentemente, das ações nela realizadas (SANTOS, 1996).

Dessa forma, utilizando dinâmicas práticas, tornou-se possível trabalhar o território de maneira lúdica e concreta. Para tal, foi utilizado um modelo de atividade em equipes, que consistiu em perguntas e respostas acerca dos principais conceitos da Geografia. Cada grupo formulou até dez perguntas sobre os conteúdos trabalhados, as quais posteriormente foram utilizadas como instrumento para desafiar os demais grupos.

Somada à dinâmica de perguntas e respostas, cada grupo contou com um número determinado de territórios, ou seja, cada integrante possuía uma carteira que, ao longo da atividade, era considerada como um potencial território. Todas as carteiras pertencentes aos integrantes de uma mesma equipe formavam um território maior, sob o domínio e controle coletivo dos membros do grupo.

Os grupos, com o mesmo número de integrantes e de "territórios", deveriam, em seu interior, definir estratégias de ataque e defesa, priorizando a manutenção de suas influências e domínios. As estratégias possíveis variavam desde a decisão sobre qual grupo seria atacado até a definição de como se defender de possíveis ataques, representados, nesse caso, pelas perguntas. Ao longo da atividade, alguns grupos passaram a deter um número relativamente grande de territórios, adquirindo o poder de vetar ataques a outros territórios e até mesmo de interferir nas decisões de outros grupos.

Durante o jogo de perguntas e respostas, os integrantes dos grupos conversavam, analisavam e decidiam para qual equipe seriam destinadas as próximas investidas. Ao grupo para o qual eram destinadas as perguntas, caso apresentasse respostas equivocadas, era retirado um território, que, por sua vez, passava ao domínio do grupo responsável pela pergunta.

Mesmo de forma simples, a atividade realizada mostrou-se positiva em razão de sua praticidade para a compreensão do conceito de Território. Por se tratar de um conceito teórico que demanda atenção e comprometimento, o trabalho exclusivamente expositivo poderia gerar discussões, dúvidas e até mesmo desconforto por parte dos alunos.

Não se trata de generalizar ou mesmo de diminuir a potencialidade de uma aula teórica, por meio da exposição dos conteúdos e conceitos, mas de legitimar, em colaboração com essa abordagem, a utilização de práticas que promovam a compreensão dos conteúdos de maneira lúdica, leve e

concreta, evitando que os estudantes desenvolvam rejeição ou desinteresse pelos conteúdos da ciência geográfica.

4 Ah, mas pra que complicar a Geografia?

A memorização da Geografia está geralmente atrelada à sua simplificação enquanto ciência descritiva e utilitarista. Em contrapartida, a Geografia Crítica caminha na direção oposta àquela da *geografia dos professores*. Como muito bem estabelecem Milton Santos, Yves Lacoste, Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai, Ruy Moreira, entre outros, é preciso sair da zona de conforto para estabelecer a devida importância da ciência geográfica. Isso significa romper com a ideia de que a Geografia, para além de ter o espaço como objeto de estudo, seja algo simples, engessado e acabado.

Em grande parte das turmas, o que observamos é um incômodo diante da tarefa de pensar. Aceitar as condições de vida que são impostas é, em muitos casos e realidades, mais fácil e menos doloroso do que analisar, pensar, compreender e, ainda, quem sabe, agir diante daquilo que é posto pela sociedade.

Nas duas realidades trabalhadas, tanto na escola **A** quanto na escola **B**, a Geografia é vista como uma ciência da natureza, que busca explicar, sobretudo, fenômenos físicos do planeta, além de estabelecer nomenclaturas. Entretanto, algumas falas e posicionamentos reacendem a chama da formação geográfica. No caso da escola **A**, localizada na cidade com maior número de habitantes, os alunos encontram-se, de certa forma, mais conectados a aspectos e acontecimentos de escala mundial. Isso não significa ignorar o cotidiano das cidades pequenas, como é o caso da escola **B**, localizada em uma cidade com um número de habitantes consideravelmente menor.

A simples presença de empresas de maior porte, ligadas ao capital internacional, contribui para uma maior percepção de integração com dinâmicas de escala mundial. Quanto a isso, os alunos compreendem, ainda que de forma limitada, que os acontecimentos mundiais interferem diretamente em seu cotidiano e que a Geografia, enquanto ciência que analisa fenômenos em diferentes escalas, torna essa compreensão ainda mais interessante e rica.

No que se refere ao conceito de Território, trabalhado ao longo de algumas semanas, este ganha relevância uma vez que, em um mundo

globalizado, permite a superação da compreensão de território como algo fechado e estático. O território passa a ser compreendido como resultado de relações políticas, econômicas e sociais, movidas por interesses de pessoas, empresas e capitais, muitas vezes exteriores aos limites estabelecidos e conferidos a ele.

A atividade mostrou-se muito positiva para os alunos, em especial para alguns que perceberam, na complexidade das relações desenvolvidas ao longo da atividade, possibilidades de compreender o surgimento e a configuração de muitos dos desafios e fenômenos observados em seu cotidiano. Segundo o *aluno I*, da escola **A**, a experiência de compreender o território estabelecendo relações com questões estritamente ligadas à sua definição é necessária e urgente, "[...] *pois tudo acontece tão rápido que a gente não dá conta de pensar em tudo, de perceber as coisas que acontecem* [...]".

Ainda conforme o mesmo aluno: "[...] *e mesmo que a gente consiga, muitas coisas que acontecem e que o governo faz não são de fácil entendimento, por que eles têm interesses que muitas vezes são invisíveis pra nós*". Por vezes, os moldes de sociedade instaurados perpassam questões que fogem do nosso alcance imediato, mas que, por meio de reflexões e compreensões conceituais, tornam-se possíveis de analisar e até mesmo mais fáceis de compreender.

Da mesma forma, o *aluno III*, da escola **B**, desenvolveu uma reflexão crítica ao afirmar: "[...] *muitas vezes, a gente tem vontade de ser alguém na vida, de crescer, ser um empresário ou até mesmo um youtuber de sucesso. Mas não basta somente querer, a gente precisa batalhar muito e ainda assim não é garantia de sucesso. Pra nós, que moramos em um lugar com poucos recursos, isso acaba dificultando ainda mais, por que parece que a realidade que a gente vê na internet é ainda mais distante* [...]".

O pensamento espacial desenvolvido ao longo da atividade evidencia questões sensíveis presentes em nosso cotidiano. Não se restringindo ao entendimento do conceito de território, os alunos tiveram a possibilidade de compreender outros aspectos da sociedade, bem como alguns dos elementos que a constituem e a condicionam. É importante compreender que, quando bem definidos e articulados, os conceitos da Geografia tornam possível a compreensão de outras áreas do conhecimento e também de diferentes conceitos relacionados a estudos mais específicos.

Porém, nas duas realidades trabalhadas, ainda existem resistências diante das ações de analisar, pesquisar, pensar e compreender. Nas falas

de alguns alunos, a Geografia aparece como um conhecimento que 'não define e não definirá nada'. São saberes considerados abertos e obsoletos, facilmente substituíveis por ensinamentos e conhecimentos empíricos antigos, trazidos e herdados de geração em geração, como é o caso das previsões do tempo.

Mas, mesmo diante da resistência, em muitos casos os conceitos da Geografia proporcionaram algum tipo de compreensão ou fizeram aflorar questionamentos. Conforme o *aluno II*, da escola **A**, entender a Geografia deveria ser simples, e não complicada pela definição de inúmeros conceitos: "[...] *eu acho complicado porque todas as disciplinas têm seus próprios conceitos. É impossível que a gente grave ou até mesmo decore tudo*".

Aqui podemos compreender uma das grandes questões da educação atual: a priorização da memorização de aspectos descritivos em detrimento da compreensão efetiva daquilo que está sendo discutido. Conforme Yves Lacoste, a descrição e a memorização da Geografia contribuem para a manutenção de uma perspectiva limitada da disciplina, tornando-a menos capaz de revelar sua importância e sua utilidade social.

Entretanto, o mesmo aluno complementa:

"*Mas mesmo que sejam demais, os conceitos deixam mais fácil de entender muitos conteúdos e relacionar eles com a nossa vida. Mesmo ainda superficial, consegui entender que o território não se formou de 'ontem pra hoje', mas que aconteceu muita coisa pra que ele ficasse desse jeito*".

Podemos perceber, ainda que de maneira tímida, o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca da realidade vivida, constituído por reflexões que contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes diante das estruturas e dos condicionantes sociais apresentados e vivenciados. Conforme Santos (2012), o território constitui-se em função de aspectos humanos e técnicos, os quais, por sua vez, expressam interesses de uma sociedade organizada sob determinados moldes, entre eles os capitalistas. Essa sociedade necessita ser analisada e compreendida em suas contradições, possibilitando a reflexão acerca de suas formas de organização e de suas possibilidades de transformação, em busca de condições de vida mais dignas para os indivíduos.

Mesmo sendo uma atividade que demanda tempo, preparação e paciência, o processo de compreensão da Geografia por meio de seus conceitos mostra-se desafiador, porém de extrema importância. O que deve ser objetivado em seu ensino vai muito além daquela memorização, mais conhecida como "decoreba", de respostas prontas que funcionam

como fórmulas para a análise dos fenômenos presentes em nosso cotidiano. Diferentemente do que se imagina, a Geografia realizada em um lugar possui particularidades e deve ser considerada em sua totalidade, uma vez que revela características específicas e próprias de cada lugar, paisagem, região e/ou território.

Diante de tal premissa, o entendimento do grande, do macro, é fruto de análises e compreensões realizadas no micro, em escalas menores e mais concentradas. Sem essas análises, não seriam possíveis determinadas condições para a elaboração de resultados e estudos acerca daquilo que se pretende compreender em níveis e escalas maiores.

Assim, o intuito da atividade, realizada nas diferentes realidades, foi compreender as relações humanas na definição do território vivido, além de compreender as relações de poder existentes ao longo do tempo e do espaço em função de interesses internos e externos, definindo também grupos e interesses sociais. Porém, o que podemos compreender, para além da importância de levar em consideração os conhecimentos preexistentes, é a necessidade do trabalho com os conceitos na definição e na construção do conhecimento geográfico. O ensino de Geografia vai muito além de entrar em sala de aula e transmitir conteúdos.

5 Relações de poder, imposição, controle e determinação: Geografia real x Geografia "ideal".

Os conceitos de espaço, território, região, paisagem e lugar aparecem como focos de atenção e ação nos documentos curriculares do Novo Ensino Médio do estado de Santa Catarina. É importante frisar a preocupação com a compreensão da totalidade conjuntural descrita e enfatizada ao longo dos documentos que norteiam a educação estadual. Porém, as diferentes realidades precisam ser levadas em consideração, objetivando, sobretudo, a adaptação das práticas docentes para o trabalho com tais conteúdos.

A aplicação da atividade nas duas realidades, tanto na escola **A** quanto na escola **B**, tornou possível observar que a padronização curricular pode contribuir para a manutenção de práticas e perspectivas já estabelecidas no ensino de Geografia. Como modelo de abordagem padronizada, o esvaziamento dos conceitos da ciência geográfica encontra, na falta de interesse dos alunos e na constante disputa entre o virtual/digital e o pensar concreto, algumas das barreiras à sua consolidação enquanto ciência social.

Dessa forma, pode-se perceber a manutenção da velha Geografia, a *geografia dos professores*, uma vez que os conceitos ainda se mostram distantes das práticas desenvolvidas no ensino da disciplina em sala de aula.

Lisboa (2019) entende que o trabalho da ciência geográfica somente se torna significativo diante do contato introdutório com os conceitos geográficos. Eles devem servir de base para a análise daquilo que será trabalhado posteriormente em forma de conteúdo. Tendo em vista a evolução das mudanças teórico-metodológicas da ciência geográfica, especialmente quanto às suas dimensões pedagógica e didática,

> O que se propõem, é que as concepções teóricas e metodológicas de tais professores de Geografia não sejam somente descritivas, ou que tenha somente uma visão politizada e econômica do mundo, mas que articule os meios físicos e humanos e suas múltiplas interações na produção do espaço geográfico por meios de seus conceitos centrais como espaço, território, região, paisagem e lugar (SANTOS & FERREIRA JUNIOR, 2019, p. 03).

A superação da descrição e da memorização da Geografia, principalmente no que se refere a rios, países, estados e suas respectivas capitais, mostra-se pertinente e necessária, uma vez que a formação cidadã, tão almejada não somente pelos documentos educacionais, mas também pela necessidade de uma sociedade mais consciente diante de seus direitos, deveres e responsabilidades, enquanto sujeitos pensantes e capazes de transformar as realidades vividas, carece de conceitos básicos para sua concretização.

Assim sendo, alguns conceitos da Geografia revelam a necessidade de discutir a sociedade, além dos agentes, fenômenos e interesses que a constituem ou que, de alguma forma, a condicionam. Como exemplo, trazemos o território enquanto categoria de análise da atividade citada. Conforme Santos e Ferreira Júnior (2019, p. 05), "[...] o território é construído e revela relações marcadas pelo poder, assim, não se pode analisar o território sem levar em consideração as pessoas, ou grupos que exercem o poder e definem o território".

Diante de tal potencialidade, os alunos encontram condições para compreender e se compreender como agentes ativos no processo de formação e transformação da sociedade. Ao discutir não somente aspectos políticos e econômicos, mas também as pessoas e seus interesses, sejam eles individuais ou coletivos, abre-se a possibilidade de compreender formas de atuação e, ainda, de interpretar o que acontece ao seu redor, conseguindo,

ao menos, explicar aquilo que os torna parte da realidade na qual estão inseridos.

Não se trata de definir fórmulas prontas para compreender ou transformar as diferentes realidades, mas de criar condições para uma análise baseada em conceitos concretos, carregados de significados e relacionados às experiências vividas. Conforme os mesmos autores:

> O território é fundamental para compreensão dos fenômenos geográficos da organização da sociedade, principalmente no que se refere a formação econômica e social de uma nação partindo do pressuposto de que o trabalho qualifica o território como produto histórico social (SANTOS & FERREIRA JÚNIOR, 2019, p. 06)

Por meio de uma análise espacial que leve em consideração os diferentes agentes, fenômenos e interesses engendrados nas políticas estabelecidas, o aluno tem a oportunidade de construir posicionamentos diante dos diversos aspectos que formam e condicionam seus modos de vida.

É importante destacar a necessidade de uma formação autônoma, resultado da mediação dos conteúdos da ciência geográfica por meio de seus conceitos fundamentais, articulados às vivências de cada indivíduo. Dessa forma, não somente a consciência, mas também a formação cidadã pode ocorrer, encontrando na dialética da sociedade vivida seu *lócus* de atuação.

6 Considerações finais

Assim, de modo geral, os conceitos geográficos servem como fundamento para o trabalho com os conteúdos da ciência e da disciplina escolar. Da mesma forma que os conteúdos são trabalhados em sala de aula, os conceitos necessitam de uma reflexão continuada, seguindo etapas que contribuam para a concretização dos objetivos e planejamentos. Conforme Lisboa (2019, p. 33), o "[...] estudo dos conceitos não deve, no entanto, ser realizado isoladamente e se esgotar em si mesmo, pois estes somente adquirem real significado quando associados às realidades humanas".

Da mesma forma, os conteúdos escolares não devem ser tratados como prioridade absoluta do processo de ensino e aprendizagem. Callai (2013) nos alerta sobre os conteúdos: "[...] o que fazer com o Conteúdo? Colocá-lo no seu devido lugar, que é de ser simplesmente um instrumento para alcançar alguma coisa que está à frente. Ao ser um instrumento ele

deve estar a serviço e não ser a finalidade do estudo e da aprendizagem" (CALLAI, 2013, p. 154).

Não se trata de abandonar todo um planejamento em torno dos conteúdos a serem trabalhados, mas de refletir criticamente acerca da forma como eles podem contribuir para a formação de cidadãos em suas respectivas realidades vividas e trabalhadas.

Enquanto professores, cabe-nos atuar na busca pela efetivação do saber geográfico como conhecimento integrado e significativo, a ser utilizado no cotidiano pelos alunos, objetivando não somente a compreensão do que acontece em suas vidas, mas também a conscientização de que o mundo é resultado das relações sociais e de que, por meio delas, pode-se contribuir para sua transformação ou permanecer condicionado àquilo que está estabelecido. Seguindo essa perspectiva, a reflexão acerca dos conceitos da Geografia torna tal possibilidade possível e significativa, vislumbrando não somente o cumprimento dos currículos estabelecidos, mas também uma preocupação com o futuro do espaço geográfico, dos territórios, das paisagens, das regiões, da sociedade e, sobretudo, das pessoas que a formam.

Referências

BERNARDES, Adriana et al. O papel ativo da Geografia: um manifesto. XII Encontro Nacional de Geógrafos: Florianópolis, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. Geografia em sala de aula. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O jovem e a cidade: narrativas de suas percepções e de suas práticas espaciais por professores de geografia. In. **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes.** PORTUGAL. Jussara, CHAIGAR. Vânia Alves Martins (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2015, pp. 265-279.

FIRMINO, Rodrigo. **Território e materialidade: Wikileaks e o controle do espaço informacional**. *Contemporanea* | comunicação e cultura - vol.09 – n.02 – agosto de 2011. Disponível em: https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/

view/5091. Acesso em: 01 dez. 2025.

KÄFER, Giovani Luiz. **Do nacionalismo ao neoliberalismo: reflexões acerca da docência em Geografia no Brasil. 2021**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988

MENEGON, Heloisa Jung et al. **A importância dos conceitos geográficos para a compreensão do mundo**. 7ª MoEduCiTec, Ijuí: Unijuí, 2023.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6.ed., 2.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Robson Alves dos, FERREIRA JUNIOR, Dionel Barbosa. (2019). **Os conceitos da geografia e sua importância para o ensino aprendizagem**. Revista De Geografia, 36(3), 1–11, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/240756. Acesso em 03 dez. 2025.

SEVERINA, Sarah Lisboa. **A importância dos conceitos da Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares**. **Revista Ponto de Vista**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 23–35, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9746. Acesso em: 15 dez. 2025.

Capítulo 11

A REDEFINIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PARANÁ: TRANSIÇÃO CURRICULAR ENTRE AS DCE'S E O RCP/CREP

Igor Gabriel Borges Vieira

1 Introdução

Em contextos de dominação capitalista, a educação e as políticas educacionais são influenciadas pelas contradições sociais e pela luta de classes, que orientam os rumos das políticas públicas e constituem espaços de disputa em torno das finalidades da educação escolarizada. Nessa seara, as políticas curriculares paranaenses passaram por intensos processos de reestruturação, articulados à reforma educacional nacional que resultou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A consequente construção do Referencial Curricular do Paraná (RCP) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) expressa esse movimento, redefinindo as concepções de ensino, aprendizagem e formação presentes nas disciplinas escolares, entre elas, a Geografia, no estado.

Nesse contexto, em que a BNCC demandou a produção de currículos adaptados às realidades estaduais e municipais, cabe responder à seguinte pergunta: como a transição das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE's) para o RCP/CREP redefine o papel do ensino de Geografia no Paraná? As reflexões aqui mobilizadas decorrem de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em nível de mestrado, que investigou os contextos de influência e de produção de texto referentes às DCE's, ao RCP e ao CREP, com base no Ciclo de Políticas de Ball (1992).

No presente texto, buscamos aprofundar especificamente a análise comparativa da disciplina de Geografia proposta para os Anos Finais do Ensino Fundamental nesses dois currículos, vinculando-a aos contextos histórico-político-educacionais em que ocorreu a reestruturação. Além disso, procuramos apontar caminhos de reflexão perante aquilo que

acreditamos ser imprescindível para a formação dos estudantes no âmbito da educação geográfica.

É válido esclarecer que, mediante a compreensão dos contextos de influência e de produção de texto, faz-se necessário explicitar algumas considerações teórico-metodológicas. Por mais que a abordagem metodológica de Ball (1992) critique leituras lineares e deterministas das políticas educacionais, há a presença de perspectivas estruturais e pós-estruturais em sua abordagem, relacionados aos diferentes contextos analisados, aspecto que resulta em hibridização teórica na análise completa do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006). No caso dos contextos de influência e de produção de texto, pode haver maior determinação estrutural, enquanto o contexto da prática se mostra mais suscetível à agência. No que interessa à presente discussão, portanto, focalizamos os aspectos estruturais dos dois primeiros contextos analisados.

Partimos da premissa de que a configuração do Estado moderno ocidental está atrelada aos interesses do capital, em quaisquer de suas concepções: liberal, intervencionista ou neoliberal (Frigotto, 2006; Laval, 2019). Todavia, em determinados contextos históricos e políticos, assume políticas no sentido de garantir um Estado de bem-estar social. Em suas lutas constituintes contraditórias, o Estado, compreendido como expressão de formas contraditórias das relações de produção e como parte importante destas contradições, tem nelas sua origem, sendo também elas que delimitam e determinam suas ações (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002). As políticas derivadas desse Estado, por sua vez, expressam-se na correlação de forças contraditórias constituidoras da sociedade. Nesse confronto, constroem-se possibilidades de imprimir sua face social, através de um instável equilíbrio de responsabilidades e compromissos.

Essa explicitação é fundamental, pois nos auxilia a compreender o movimento de passagem de uma proposta curricular a outra em função das trocas nos projetos políticos de governo. O ensino de Geografia proposto nas DCE's vincula-se às teorias críticas da disciplina. O método teórico-analítico que fundamenta a corrente crítica da Geografia tem como base o materialismo histórico e dialético, que valoriza os aspectos históricos e as análises dos processos econômicos, sociais e políticos que constituem o espaço geográfico. Em contrapartida, o ensino de Geografia proposto no conjunto BNCC/RCP/CREP articula-se ao desenvolvimento de competências e habilidades, em uma perspectiva de adaptação ao novo mundo do trabalho e às demandas do capital.

Diante disso, objetivamos analisar comparativamente as concepções de ensino de Geografia presentes nas DCE's e no RCP/CREP, buscando compreender como a transição curricular modifica as finalidades atribuídas ao conhecimento geográfico escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental das DCE's, do RCP e do CREP. Consideramos, também, a BNCC como documento de referência para discutir o processo de reestruturação curricular.

O recorte temporal abrange, principalmente, o período entre a elaboração das DCE's, no contexto dos governos de Roberto Requião (2003-2010), e a implementação dos documentos curriculares posteriores à BNCC, especialmente o RCP (2018) e o CREP (2020), tendo em vista os processos político-educacionais que antecederam e acompanharam essa transição. Como eixos analíticos, foram consideradas as concepções de educação, currículo e ensino de Geografia, bem como a organização dos conhecimentos geográficos, os conceitos e as categorias de análise mobilizados, a relação entre competências e habilidades e as finalidades atribuídas ao ensino da disciplina.

A análise comparativa desses elementos permitiu identificar aproximações, deslocamentos e diferenças entre as DCE's e o conjunto BNCC/RCP/CREP, relacionando as prescrições curriculares aos diferentes projetos políticos e educacionais presentes nos períodos analisados. Procuramos demonstrar que os conceitos e os instrumentos do ensino de Geografia não possuem, isoladamente, um sentido político-pedagógico determinado; outrossim, seu significado e sua função dependem da racionalidade curricular que orienta sua seleção, articulação e mobilização no processo educativo.

Em síntese, este texto organiza-se em duas seções: na primeira, discutimos a transição das DCE's para a concepção de ensino de Geografia definida na BNCC/RCP/CREP. Na segunda, propomo-nos a apontar perspectivas para o ensino de Geografia, objetivando a formação de sujeitos críticos e conscientes do tempo histórico em que vivem, diante do que se apresenta nas atuais propostas curriculares. Defendemos, dessa forma, que a Pedagogia Histórico-Crítica possui potencial para articular as exigências dos documentos normativos ao método materialista histórico-dialético de análise, ir além do ensino de habilidades e orientar-se para uma formação humana emancipatória.

2 Transição

Nesta seção, procuraremos abordar brevemente o contexto político-educacional do início do século XXI, seguido do movimento de transição curricular no Paraná, e as concepções defendidas para o ensino de Geografia nas DCE's. Na sequência, de maneira sucinta, delinearemos o contexto político-educacional da segunda década do século XXI, no qual resultou a BNCC/RCP/CREP e, em seguida, compararemos as concepções presentes nos dois documentos, discutindo a adoção do modelo de competências como elemento basilar da nova reestruturação curricular. A opção por esse recorte justifica-se por abranger dois momentos paradigmáticos da política curricular paranaense: as DCE's, construídas em um contexto de crítica à pedagogia das competências, e a transição para a BNCC/RCP/CREP, que reintroduz esse modelo no estado. Tal comparação permite evidenciar as tensões entre projetos educacionais em disputa no capitalismo contemporâneo.

Como referido, o contexto político-educacional do início do século XXI caracteriza-se pela presença de políticas de cunho neoliberal na educação, provenientes de organismos e agências multilaterais de financiamento, que idealizam para a educação a geração de novas formas de sociabilidade consoantes com o sistema econômico vigente (Oliveira, 2003). Nesse projeto de educação, encontra-se a sujeição às demandas do setor produtivo e às formas de sociabilidade voltadas ao capital, bem como a incorporação das noções de competências e habilidades aos currículos (Moreira, 2008).

A proposta das DCE's e, consequentemente, a concepção de ensino de Geografia nelas contida resultam de um movimento de ascensão, no Brasil e, em escala mais ampla, na América Latina, de governos nacionalistas no início do século XXI, localizados à centro-esquerda no espectro político, como resposta aos efeitos das políticas neoliberais implementadas em períodos anteriores. Em contraposição a essas políticas, Roberto Requião, em seus segundo e terceiro mandatos (2003-2006/2007-2010), engendra uma política educacional paranaense com características de políticas de Estado de bem-estar social (Laibida, 2019), que culmina na elaboração das DCE's. Depreende-se a proximidade com a perspectiva dessa configuração de Estado, uma vez que a gestão busca resgatar seu papel como provedora de serviços públicos universais e de qualidade, enxergando a educação como um direito social, e não como mercadoria.

Dentro deste contexto de influências, a referida reformulação curricular buscou articular a educação ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural, tendo em vista a redução das desigualdades sociais. A concepção de escola cidadã presente nessa política parte do entendimento de que a educação escolar deve assegurar a socialização dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e para a garantia de oportunidades iguais a todos. Sob essa perspectiva, a educação pública constitui um espaço de emancipação e de desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. O professor, por sua vez, é concebido como um sujeito que pensa, cria, produz e trabalha com o conhecimento, sendo valorizadas tanto sua prática quanto sua ação reflexiva (Paraná, 2008).

Em relação à concepção de currículo, as DCE's assumem o currículo como configurador da prática e adotam uma organização disciplinar que enfatizam a escola como lugar de socialização do conhecimento acumulado historicamente, pois entendem que essa função da escola é imprescindível para os estudantes das classes menos favorecidas, que, muitas vezes, encontram nela a única oportunidade de acesso ao mundo letrado, ao conhecimento científico, às reflexões filosóficas e ao contato com a arte. A organização disciplinar ocorre a partir de uma perspectiva que mantém estreitas relações com a ciência de referência, com vistas a socializar o saber elaborado por meio de um processo de ensino que transmita aos discentes a lógica do conhecimento desse ramo científico, bem como seus conceitos e princípios (Paraná, 2008).

Nesse contexto, a proposta de ensino de Geografia apresentada no documento curricular está associada às perspectivas críticas. Essa abordagem da Geografia tem como fundamento o materialismo histórico e a dialética marxista, considerando que esse referencial teórico-analítico privilegia a dimensão histórica e a compreensão dos processos políticos, sociais e econômicos envolvidos na constituição do espaço geográfico (Paraná, 2008).

A partir desse método e de suas categorias analíticas — aparência e essência, totalidade, concreto e contradição — são desenvolvidas as análises referentes ao objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico. Nesse processo, a espacialização dos fatos e dos temas abordados constitui um elemento importante para a análise geográfica, na medida em que busca compreender os espaços a partir de suas dimensões econômicas, históricas, sociais, políticas, físicas e culturais, considerando a organização

socioespacial e as contradições que a atravessam. As DCEs também atribuem importância ao papel dos sujeitos na produção e na constituição do espaço geográfico (Paraná, 2008).

No processo de ensino, o sujeito do conhecimento não é desconsiderado, assim como o objeto não é colocado em posição de superioridade. Ambos são compreendidos de forma articulada, como elementos que constituem polos distintos e complementares no processo de construção do conhecimento (Paraná, 2008). Nessa perspectiva, os conceitos geográficos de Paisagem, Região, Lugar, Território, Natureza e Sociedade, fundamentados na abordagem crítica, são definidos como conceitos essenciais para o ensino da disciplina. Somam-se a eles, como categorias de análise, as relações espaço-temporais e as relações estabelecidas entre sociedade e natureza.

As DCEs definem os Conteúdos Estruturantes como conhecimentos de caráter amplo, responsáveis por identificar e organizar os campos de estudo considerados essenciais à compreensão do espaço geográfico (Paraná, 2008). Esses conteúdos correspondem às diferentes dimensões geográficas da realidade, compreendendo a Dimensão Econômica, a Dimensão Política, a Dimensão Socioambiental e a Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico. Tais dimensões orientam e articulam os conhecimentos geográficos desenvolvidos no contexto escolar e, por manterem relações entre si, fundamentam a organização e o desenvolvimento dos conteúdos básicos e específicos.

Os conteúdos básicos caracterizam-se por constituírem temáticas de maior amplitude, que podem ser abordadas a partir dos quatro Conteúdos Estruturantes, correspondentes às quatro dimensões de análise. Nesse contexto, a autonomia docente se concretiza na escolha e definição dos conteúdos específicos, registrados no plano de trabalho docente e estabelecidos mediante sua articulação com os Conteúdos Estruturantes e os conteúdos básicos (Paraná, 2008).

As DCEs também orientam que os conteúdos sejam desenvolvidos inicialmente por meio da problematização, buscando despertar o interesse dos estudantes, e posteriormente pela contextualização. Nessa perspectiva, contextualizar não significa apenas relacionar o conteúdo à realidade vivenciada pelo aluno, mas também compreendê-lo historicamente, considerando as relações econômicas, políticas, sociais e culturais que se expressam no espaço geográfico em diferentes escalas (Paraná, 2008). Nesse processo, a Cartografia assume o papel de uma importante linguagem para

o desenvolvimento dos conteúdos, sendo empregada como instrumento de análise e compreensão do espaço, e não como um conteúdo isolado ou específico da disciplina (Paraná, 2008).

Nesse documento curricular, o propósito da disciplina de Geografia reside na importância da leitura do espaço geográfico mediante a percepção dos elementos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Pretende-se, desse modo, proporcionar aos estudantes uma educação para a cidadania, na qual os sujeitos sejam ativos e partícipes na construção de uma sociedade com oportunidades iguais para todos (Paraná, 2008).

No que diz respeito ao contexto político-educacional da década de 2010, desde o início do mandato de Richa no Paraná (2011-2014/2015-2018), verificamos a influência e a aproximação das DCE's às demandas dos organismos multilaterais de financiamento, aspecto que desloca o sentido original e recontextualiza a proposta contida nas DCE's, sobretudo com a criação do Caderno de Expectativas de Aprendizagem (Paraná, 2012a) e seu alinhamento aos índices de avaliações externas (Silva, 2018). Tal caderno entende as Expectativas de Aprendizagem como "elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem atingidos" (Paraná, 2012a, p. 5), por meio de uma numeração de objetivos a serem alcançados. Desse contexto, resultam as mudanças na matriz curricular, determinadas pela Instrução Normativa nº 020/2012 da SUED/SEED[1] (Paraná, 2012b), que demonstram a atenção conferida à Língua Portuguesa e à Matemática em detrimento das demais disciplinas, porque as avaliações em larga escala priorizam esses conhecimentos.

Na seara nacional, acompanhando o movimento de retomada do neoliberalismo educacional, a atenção privilegiada às duas disciplinas, em relação às demais, é reforçada com a aprovação da BNCC, em 2017. Esse documento de caráter normativo e obrigatório exige a reelaboração, por parte dos estados, de currículos adaptados às suas respectivas realidades. Nesse processo, são elaborados o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2020). O momento histórico-político-educacional que influencia a construção da BNCC, da qual o RCP e o CREP são derivados, caracteriza-se pela retomada de políticas explicitamente neoliberais, tanto no governo federal quanto no governo estadual (Mendes; Horn; Rezende, 2020).

Conforme explicitado por Vieira (2021), a construção da versão final da BNCC, realizada durante o governo Temer (2016-2018), ratifica determinações dos organismos internacionais formuladas nos anos 1990.

1 Superintendência da Educação (SUED) e Secretaria de Estado da Educação (SEED).

No contexto de influência, ocorre a retomada da ideia do desenvolvimento da educação a partir dos 04 (quatro) pilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver (Melo; Sousa, 2017).

Além do mais, com a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), congela-se, por 20 (vinte) anos, os investimentos públicos em educação e nas demais políticas sociais, abrindo caminho para a atuação do empresariado educacional. No contexto de produção do texto da BNCC, evidenciam-se, ainda, a atuação de vários movimentos e entidades empresariais, como a Fundação Lemann, com o intuito de influenciar a política educacional em questão, bem como suas concepções de currículo, qualidade e formação educacional (Triches; Aranda, 2016).

No Paraná, o período em que Carlos Alberto Richa (2011-2014/2015-2018) comanda o executivo estadual representa o estabelecimento de um modelo de gestão educacional de concepção empresarial e mercadológica, focado essencialmente nos resultados de avaliações institucionais em larga escala. Nesse âmbito, a política educacional paranaense encontra-se terceirizada de acordo com os interesses do mercado e fundamentada na pedagogia do empreendedorismo e no desenvolvimento de competências e habilidades, com o objetivo de formar educandos adaptados ao sistema econômico vigente (Mendes; Horn; Rezende, 2020). Em acompanhamento à implementação dessas políticas, percebe-se que elas vêm sendo reverberadas no governo de Carlos Roberto Massa Júnior (2019-2026), período em que a lógica escola-empresa tem sido fortalecida nas ações da SEED[2] (Moreira *et al.*, 2026).

Identificamos, na reformulação curricular que estabelece o RCP e o CREP, a retomada da noção de competências e habilidades na educação brasileira e, de modo mais significativo, no Paraná, visto que a proposta antecedente constituía uma clara contraposição a essa mesma noção, advinda da década de 1990 (Vieira, 2021). Na nova proposta, as competências e habilidades ganham uma nomenclatura distinta, sendo entendidas, respectivamente, como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e organizadas a partir de códigos alfanuméricos (Brasil, 2017). Essas definições dizem respeito a uma racionalização dos resultados educacionais, uma vez que são rigorosamente especificadas e passíveis de mensuração, revestindo o currículo de uma roupagem eficientista e técnica, apresentada como "sem ideologias" e neutra (Silva, 2005).

2 Como a privatização da gestão escolar, a plataformização da educação por meio da contratação de empresas multinacionais e de diversos produtos e aplicativos de uso obrigatório pelos professores, como bem demonstrado por Moreira *et al.* (2026).

No que concerne aos princípios legais defendidos no RCP, destacamos a compreensão e a defesa de uma educação pautada na qualidade, na igualdade e na equidade. Tais princípios referem-se, respectivamente, à qualidade entendida a partir de números relativos ao desempenho dos estudantes; à igualdade como possibilidade de acesso, permanência e sucesso na escola; e à equidade como superação dos desafios e das desigualdades a nível da escola, uma vez que se almeja a compreensão das necessidades particulares de cada discente para que seja possível garantir a qualidade da aprendizagem (Paraná, 2018). Denota-se, nesses princípios, o sentido de qualidade educacional associado ao desempenho mensurável dos alunos e à capacidade da escola em garantir resultados de aprendizagem. Tal formulação aproxima-se de uma racionalidade instrumental da educação, na medida em que desloca o enfrentamento das desigualdades sociais para o âmbito da gestão escolar e dos resultados educacionais.

A recuperação de competências e habilidades aproxima-se de uma racionalidade sistêmica, de modo a alinhar a educação brasileira às agendas educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de outros organismos multilaterais. Pretende-se, assim, formar um educando adaptado às necessidades da sociedade do conhecimento, colocando como meta do ofício docente o fazer aprender, mais do que ensinar (Marques, 2014). Nessa proposição curricular, o professor pode ser entendido como um instrumento do sistema educativo, uma vez que lhe é atribuído apenas o papel de motivar os alunos para o aprendizado, e não o papel de transmissão e/ou mediação do conhecimento. Isso modifica o sentido presente nas DCE's, por exemplo, que defende o professor como sujeito que pensa, reflete e produz conhecimento, além de ensinar (Paraná, 2008).

No RCP e no CREP, por outro lado, atribui-se ao professor a tarefa de orientar e acompanhar a aprendizagem dos discentes, aproximando o trabalho docente de uma racionalidade pedagógica focada no desenvolvimento de competências e na obtenção de resultados de aprendizagem. A decomposição das competências em habilidades demonstra a ligação com a matriz comportamental, uma vez que, para ser competente em algo, é necessário adquirir habilidades intermediárias. Dessa maneira, o detalhamento e a codificação de competências e habilidades assumem centralidade num modelo educacional fortemente orientado por resultados (Lopes; Macedo, 2011). Essa característica pode ser observada,

sobretudo, nos códigos alfanuméricos por meio dos quais as habilidades são dispostas.

A BNCC, ao descrever os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, emprega os termos "competências e habilidades". Nesse documento, a competência é entendida "[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017).

Macedo (2018) nos lembra que, quando os currículos assumem caráter centralizado, utiliza-se, na grande maioria, a linguagem das competências, ainda que os sentidos atribuídos a ela possam variar de um caso para outro. Para a autora,

> trata-se de um termo em disputa que vem sendo significado de formas distintas, remetendo a Chomsky, Piaget, a novas formas de produção, entre outras. Se esses sentidos circulam aqui e ali nos debates da BNCC, a noção de competência como 'mobilização de conhecimento [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana' (MEC, 2017, p. 8) é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida. Funciona, assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica [...] (Macedo, 2018, p. 31-32).

Nesse caminho, em consonância com Marques (2014), observamos que as necessidades da sociedade do conhecimento demandam que os sistemas educacionais adotem novas maneiras de ensinar e aprender, movimento que se desdobra em diferentes frentes no contexto escolar:

> [...] currículo centrado em competências e não em conteúdos; competências fundamentais e gerais; aluno como centro do processo educativo; planejamento focalizado na ação; nova visão do fracasso e sucesso escolar; preparação para a vida em sociedade; complexidade e diferenciação pedagógica; dualidade entre aprendizagem escolar e medida de desempenho, como referenciado por autores diferenciados (Bernstein, 2003; Hall, 2006; Morin, 1996a; Pérez Gómez, 2011; Perrenoud, 1999a, 2003; Santomé, 2011; Silva, 2008; Tavares, 2010; Torres, 2005) (Marques, 2014, p. 48).

Nesse contexto, em que ocorre o deslocamento do ensino para a aprendizagem, percebe-se um direcionamento do foco do processo educativo, que se afasta da mediação e concentra-se de forma predominante no aluno, de modo a caracterizar uma pedagogia diferenciada e ativa.

Consequentemente, o objetivo do processo de ensino passa a ser o domínio de competências, as quais, por seu turno, são analisadas e decompostas em habilidades.

Para Lopes e Macedo (2011), embora deem destaque ao sentido de totalidade, a definição de competências mantém uma matriz comportamental, visto que as competências seriam resultado do domínio de habilidades intermediárias. De acordo com as autoras, é difícil negar que essa noção de competência esteja presente nas políticas curriculares de vários países, incluindo o Brasil.

Em geral, as políticas conferem centralidade à avaliação de desempenho desde as reformas curriculares da década de 1990, como modo de aferir a qualidade da educação. Há, portanto, uma vinculação estreita na qualidade do currículo e na avaliação dos discentes, recuperando-se, pois, o cerne da racionalidade tyleriana (Tyler, 1977). No caso do CREP, a codificação e a periodização dos conteúdos indicam essa vinculação estreita entre qualidade curricular e avaliação dos estudantes, aspecto que demonstra a aproximação dos documentos com tal racionalidade. Nesse ínterim, as reformas de cunho neoliberal procuram enfatizar competências e habilidades relacionadas ao trabalho, além de garantirem um controle direto sobre os conteúdos curriculares e as avaliações (Triches; Aranda, 2016).

Diante disso, notamos uma reforma educacional que objetiva a melhoria das economias nacionais mediante o fortalecimento dos elos entre escola, trabalho e produtividade (Azevedo, 2004). Sob nossa perspectiva, há uma vinculação com a teoria do capital humano, segundo a qual o "maior investimento social ou individual em educação significa maior produtividade e, consequentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão do ponto de vista individual" (Frigotto, 2006, p. 7). Essa teoria, por sua vez, continua a se expandir sob novos termos e mediante uma nova roupagem, incorporando outras categorias como sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível e formação de competências, as quais provocam uma metamorfose no conceito de capital humano.

Sob a ótica de Frigotto (2006, p. 9-10),

> os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o *constructo* capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes,

> valores, etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa, etc.). A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção continua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta.

Ao retomarmos nossa análise, podemos perceber a diferença entre as DCE's e o RCP/CREP no sentido atribuído à educação, porque nas DCE's ela era um caminho para a cidadania e para o entendimento das contradições presentes na sociedade capitalista e no espaço geográfico (Paraná, 2008). O RCP e o CREP almejam o ajustamento dos indivíduos ao sistema, de modo que se adaptem e saibam sobreviver no mercado de trabalho mediante a aquisição de um dos pilares da educação: o aprender a aprender. Este pilar denota a autonomia dos alunos na busca pelo conhecimento, aspecto que se mostra importante numa sociedade marcada por constantes mudanças e rearranjos produtivos, na qual se espera que o trabalhador seja capaz sempre de aprender um novo ofício para continuar ativo no mercado de trabalho (Gomes, 2004). Para evidenciar essas diferenças, a Tabela 1 apresenta uma síntese comparativa:

Tabela 1 - Comparativo entre as propostas curriculares

Dimensão	DCE's	RCP/CREP
Finalidade da educação	formação crítica e cidadania	competências, desenvolvimento individual e projeto de vida
Concepção de conhecimento	conhecimento científico sistematizado	objetos de conhecimento articulados a objetivos de aprendizagem
Organização	conteúdos estruturantes	unidades temáticas
Conceitos	estruturantes da análise	mobilizados no interior dos objetivos de aprendizagem
Professor	sujeito que pensa, produz e medeia	orientador/mediador do processo de aprendizagem
Estudante	sujeito da apropriação do conhecimento	sujeito do desenvolvimento de competências
Geografia	leitura crítica do espaço	raciocínio geográfico/pensamento espacial
Finalidade social	cidadania e compreensão das contradições sociais	formação para a vida, cidadania e mundo do trabalho
Tendência predominante	crítica	instrumental/competencial

Fonte: Elaborada pelo autor (2026)

No que diz respeito ao ensino de Geografia, encontramos no RCP e no CREP a divisão dos conhecimentos em unidades temáticas, com seus respectivos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem. Nesses documentos, tais unidades são apresentadas como responsáveis pela organização dos objetos de conhecimento e pela estruturação do estudo sistematizado, proporcionando amplas formas de ver o mundo (Paraná, 2018). As DCE's, por sua vez, tomam os Conteúdos Estruturantes como conhecimentos de grande amplitude para identificar e organizar os campos de estudo (Paraná, 2008).

Salientamos que o objeto de estudo da Geografia segue sendo entendido como o espaço geográfico no RCP/CREP. Entretanto, diversamente das DCE's, que conferem maior importância aos conceitos geográficos como elementos básicos de análise espacial (Paraná, 2008), o RCP e o CREP priorizam o ensino do raciocínio geográfico e do pensamento espacial. Ambos são desenvolvidos a partir de uma perspectiva individual dos estudantes, visto que um dos objetivos do ensino dessa disciplina consiste em auxiliar as análises geográficas para a construção de seus projetos de vida pessoais (Paraná, 2018).

Distintivamente das DCE's, em que os conceitos da Geografia e as categorias de análise estavam claramente delimitados e serviam de base para o desenvolvimento da análise e da compreensão do mundo (Paraná, 2008), no RCP e no CREP esses mesmos conceitos são secundarizados, uma vez que são postos como metas a serem atingidas na aprendizagem (Paraná, 2018). Todavia, não há, nesses documentos, uma orientação explícita sobre como e em que momento essas metas devem ser trabalhadas.

Considerando os aspectos apresentados nas DCE's e nos documentos oriundos da BNCC no Paraná, quais sejam, o RCP e o CREP, percebemos que ambos correspondem a projetos políticos distintos e guardam em si as particularidades dos governos em que foram elaborados. O governo de Requião propôs uma educação em consonância com políticas de um Estado de bem-estar social, enquanto seus sucessores, Beto Richa e Ratinho Júnior, defendem uma educação voltada para o mercado. Logo, as prescrições curriculares, como demonstrado ao longo deste trabalho, são reflexos desses projetos políticos.

3 Para além da racionalidade instrumental: perspectivas para uma educação geográfica crítica

Os currículos refletem as finalidades e as intencionalidades da educação em diferentes momentos históricos. De acordo com as análises realizadas das DCE's, do RCP e do CREP, percebemos que o ensino de Geografia é apresentado, na primeira proposta, como um caminho para a cidadania, enquanto, na segunda, a disciplina assume a função de contribuir para o entendimento individual do espaço e, sobretudo, de preparar os alunos para o mundo do trabalho.

Em virtude do que foi verificado, buscaremos esclarecer o que se entende por raciocínio geográfico e educação geográfica, com vistas a compreender suas finalidades no ensino da Geografia escolar. Na sequência, apontaremos perspectivas para o ensino de Geografia na escola, articulando-as ao método da Pedagogia Histórico-Crítica e às suas implicações na formação dos sujeitos.

Em ambas as propostas, percebemos um ensino de Geografia que contribui para uma educação geográfica. No caso das DCE's, propõe-se que educandos e professores sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e que o conhecimento científico seja apropriado pelos discentes como meio para a efetivação da cidadania. Do RCP e do CREP, depreendemos a utilização de alguns conceitos substanciais à educação geográfica, como o raciocínio geográfico. Porém, a utilização desse conceito vincula-se a um currículo instrumental, no sentido de garantir aos estudantes habilidades e competências úteis ao sistema econômico.

Nesse caminho, é válido considerar que o currículo representa uma organização única do conhecimento científico para fins de ensino, ou seja, para definir o que contará como conhecimento no currículo, competem vários fatores, conforme explicitado por Lopes e Macedo (2011). Tais fatores, que apresentam relações difusas com os saberes acadêmicos, são determinados pelo contexto social em que são produzidos. Assim, as concepções de conhecimento defendidas nas propostas curriculares expõem as finalidades da escolarização em determinados projetos de sociedade. Diante disso, inicialmente, cumpre retomar o conceito de raciocínio geográfico, para que possamos refletir acerca de seu uso nas propostas curriculares.

A história e a necessidade da Geografia se mesclam à história e à necessidade de uso do espaço geográfico pelos homens, concebendo aquilo

que entendemos como raciocínio geográfico (Girotto, 2015). Nessa seara, o raciocínio geográfico é compreendido "como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas" (Girotto, 2015, p. 72). Tal raciocínio desenvolveu-se diante da necessidade das sociedades humanas se organizarem espacialmente, visando à construção de estratégias espaciais fundamentais para a sobrevivência em diferentes tempos históricos (Girotto, 2015).

A Geografia e o raciocínio geográfico constituem, portanto, um saber associado diretamente à vida dos sujeitos e às suas relações com os diversos espaços-tempos em que vivem. Essa percepção da Geografia da vida está na base do raciocínio geográfico e fundamenta-se na afirmação de Claval (2010, p. 11) de que "todo homem é geógrafo". Logo, como argumenta Girotto (2015), o raciocínio geográfico está presente no cotidiano dos sujeitos. Todavia, o autor nos recorda que desde a Antiguidade esse saber foi tomado como um saber estratégico por diferentes grupos (econômicos e políticos), como uma das maneiras de garantir-lhes a manutenção do poder, conforme também salienta Lacoste (1993).

Por mais que o raciocínio geográfico tenha sido utilizado estrategicamente pelas classes dominantes, ele não se verifica somente em grandes fenômenos provocados pelas forças hegemônicas ou em grandes acontecimentos e eventos históricos (Girotto, 2015). Nesse âmbito, a obra de Raffestin (1993) nos permite identificar a dimensão espacial nas práticas cotidianas dos sujeitos. Percebe-se, assim, que esse raciocínio se faz presente na vida das pessoas mais como prática e habilidade do que propriamente como um saber sistematizado (Claval, 2010). Ao fazer parte do dia a dia como prática e habilidade, tal raciocínio integra uma educação geográfica sincrética, a qual se desenvolve não necessariamente vinculada ao ensino de Geografia na escola. Entretanto, a apropriação desse saber sincrético, que compõe a prática social inicial dos sujeitos, tem grande potencial para ser sistematizado mediante um método de ensino que dê conta de tal tarefa, como discutiremos mais adiante.

O raciocínio geográfico é essencial para a compreensão do mundo pelos estudantes, dentro daquilo que entendemos como educação geográfica. Nesse sentido, compreendemos que a educação geográfica, em contraponto ao termo ensino de Geografia, denota um sentido mais abrangente, que enfatiza "um processo de socialização que inclui o saber escolar sem se resumir a esse, processo presente em todas as sociedades através do tempo, inclusive naquelas em que não existe ou não existiu

a escola" (Rego; Costela, 2019, p. 2). Além disso, nas palavras de Callai (2018, p. 10), em pesquisa sobre a contribuição da educação geográfica para a formação cidadã:

> a educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber. Este processo tem referência ao conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola.

O ensino pode ser entendido, desse modo, como "uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos, que encontra na instituição escolar o seu meio mais usual" (Rego; Costela, 2019, p. 2). Ou seja, o ensino de conceitos da Geografia é a instrumentalização por meio da qual se engendra um raciocínio geográfico sistematizado e uma educação geográfica.

No entanto, Lacoste (1993) evidencia um esvaziamento da construção do raciocínio geográfico e, até mesmo, da educação geográfica na educação básica. Ao examinar o papel do ensino de Geografia nessa etapa da educação, o autor salienta que "de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a Geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino" (Lacoste, 1993, p. 33).

O teórico demonstra, ainda, que o ensino de Geografia, nesse nível de ensino, foi projetado, historicamente, com a função de mascarar a disciplina enquanto saber estratégico, apontando para uma vinculação entre o saber geográfico estratégico e as estruturas de poder dos Estados. Enquanto saber estratégico, esse conhecimento não deveria ser acessado por todos. Desta feita, o referido autor sinaliza o distanciamento da Geografia ensinada na educação básica em relação ao raciocínio geográfico, bem como aponta que esse distanciamento foi historicamente construído, com vistas a impedir que os sujeitos tivessem acesso a um conhecimento útil à compreensão das estruturas de poder.

Nesse debate, Girotto (2015, p. 77) nos lembra que:

> [...] em diferentes escalas é possível perceber que, historicamente, o raciocínio geográfico tem desempenhado uma importante função nas relações geopolíticas mundiais, cada vez mais atrelado às condições de reprodução do capitalismo, ao mesmo tempo em que está, cotidianamente, na vida de alunos e professores. No entanto,

> se olharmos para as aulas de geografia em muitas escolas públicas e privadas do país, o mesmo dá lugar a uma geografia nomenclatura, de repetição de um conjunto de conteúdos apresentados de forma desconexa.

Outrossim, segundo argumenta Callai (2018), os temas presentes na Geografia escolar são apresentados, muitas vezes, por meio de recortes de espaços fragmentados, que conduzem à constituição de uma ideia de fenômenos isolados e sem relação entre si. Por isso, as aulas dessa disciplina possuem um rol de assuntos com explicações artificializadas e naturalizadas, nas quais o espaço geográfico é observado sem considerar a dimensão do trabalho humano, historicamente produzido e localizado em lugares específicos. Essas práticas remetem a um ensino paradigmático, de caráter mnemônico, que dificulta a elaboração de uma reflexão significativa, isto é, a significação daquilo que é trabalhado nas aulas (Callai, 2018). Há, destarte,

> [...] a necessidade de produzir uma leitura de mundo que não seja apenas repetição das informações que os alunos recebem por meio dos diferentes meios de comunicação. Esta concorrência, por muitas vezes desleal, entre as aulas de geografia e as informações difundidas pelas mídias configura-se como importante elemento de compreensão daquilo que o autor denomina de perda do monopólio informativo que durante muito tempo sustentou a autoridade do professor de geografia. No momento atual, tais professores se deparam com uma realidade na qual os conteúdos e as informações geográficas estão amplamente acessíveis, o que não significa que a interpretação e compreensão das mesmas também estejam (Girotto, 2015, p. 78).

As questões do pensamento de Lacoste (1993) recém explicitadas remontam à década de 1970. Todavia, elas ainda são pertinentes para a reflexão sobre a atuação do professor de Geografia na atualidade. Sob essa ótica, é importante, ainda hoje, refletirmos sobre as práticas educativas, de modo a considerar os processos que contribuem para a manutenção da Geografia como uma disciplina enfadonha, desvinculada do raciocínio geográfico e da possibilidade de compreensão do mundo pelos educandos.

O desafio reside, portanto, na superação da fragmentação dos conteúdos, sem, entretanto, abandoná-los, "mas para que sirvam de possibilidade para a construção dos conceitos no contexto da aprendizagem" (Callai, 2018, p. 12). Parte-se do pressuposto de que a escola é lugar onde as crianças e adolescentes vão para aprender o produto da história da humanidade, isto é, o conhecimento científico. Nesse sentido, a escola é o

espaço em que "o mundo é tratado como objeto do pensamento" (Young, 2011, p. 615) e, consequentemente, os conteúdos presentes nos currículos são o resultado da produção científica que precisam ser transmitidos aos discentes (Young, 2011).

> Os conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante não como fatos a ser memorizados, [...] mas porque sem eles os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado (Young, 2011, p. 614).

Além do mais, é necessário que os conteúdos da disciplina estejam articulados à vivência cotidiana desses sujeitos. Nesse diapasão, Cavalcanti (1998) defende que os conceitos da Geografia somente serão assimilados pelos estudantes se fizerem sentido em sua vida cotidiana. Desta feita, a prática social deve ser o ponto de partida e de chegada da instrumentalização conceitual, e a construção dos conceitos da Geografia necessita, portanto, servir de instrumento para a compreensão do espaço geográfico (Cavalcanti, 1998).

A pesquisadora insiste, ainda, na relevância de que os objetivos de ensino da Geografia estejam relacionados ao caráter de espacialidade de todas as práticas sociais. Sob essa ótica,

> entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. Não importa se se refere a um indivíduo ou a uma sociedade ou nação. Em qualquer caso, o espaço e as próprias percepções sobre ele são construídos na prática social. Portanto, a consciência do espaço, ou a consciência da 'geografia' do mundo, deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar (Cavalcanti, 1998, p. 24).

Por conseguinte, o ensino de Geografia precisa objetivar "o desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade" (Cavalcanti, 1998, p. 24). É a essa capacidade que nos referimos, também, ao tratar o raciocínio geográfico, conforme apresentado anteriormente: estabelecer conexões espaço-temporais entre os fenômenos e os processos, em diferentes escalas geográficas. É, pois, com base na educação geográfica, que se considera "o trabalho escolar na construção de conceitos, como aspecto essencial no desenvolvimento da aprendizagem" (Callai, 2018, p. 11).

Além do mais, a instrumentalização conceitual metódica permite

> [...] fazer generalizações com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que permite ver o mundo não apenas como um conjunto de coisas, mas fazendo teorizações abstraindo dos fragmentos (que são os conteúdos) através de operações intelectuais. Esse processo requer que seja possibilitado ao aluno as condições para fazer a teorização, o que pode ser realizado através do confronto dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos, produzindo os processos de abstração de modo que ao fazer as generalizações ele tenha as ferramentas intelectuais para aprender a geografia (Callai, 2018, p. 11).

Por via de consequência, o ensino caracteriza-se como um "processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino" (Cavalcanti, 1998, p. 25). Nesse caminho, são os objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino, juntamente com os objetivos específicos da Geografia escolar, que requerem orientar a seleção e a organização dos conteúdos, articuladas ao método adequado, para uma situação de ensino satisfatória (Cavalcanti, 1998).

> [...] é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial (Cavalcanti, 1998, p. 25).

Nessa discussão, Vlach (2003) propõe articulações entre o local, o nacional e o global, de modo que o estudante perceba a complexidade do mundo mediante a identificação de um problema no meio em que vive e a proposição de soluções. Nas palavras da autora, "na interface entre ensino-aprendizagem e pesquisa, as relações entre o local (ou o nacional) e o global seriam, certamente, apreendidas durante a realização de atividades como essa na aula de geografia!" (Vlach, 2003, p. 10).

A leitura do espaço geográfico a partir de um viés crítico permite compreendê-lo como totalidade, isto é, como um espaço que é produzido e reproduzido a cada tempo histórico. Espera-se que, desse modo, mediante um ensino de Geografia fundamentado em teorias críticas, o discente compreenda o espaço geográfico como resultado da integração entre as dinâmicas físico-naturais e humano-sociais, utilizando diversas escalas de análise. A esse respeito, Callai (2003, p. 61) argumenta que:

> [...] As explicações para entender a realidade estudada exigem um vaivém constante entre os diversos níveis (escalas) de análise, em que se cruzam as interpretações que decorrem do local ou do regional, considerados em sua totalidade, e os níveis nacional e internacional.

Para a pesquisadora, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de analisar os fenômenos geográficos, relacionando-os entre si sempre que possível. Nessa perspectiva, a ênfase nos elementos sociais que compõem o espaço geográfico visa proporcionar sua compreensão a partir das formas capitalistas de organização, analisando-as em função dos conflitos e das contradições culturais, econômicas, políticas e sociais constitutivas de um determinado espaço, com o objetivo de que o sujeito tenha a consciência das relações socioespaciais de seu tempo (Callai, 2013).

Nesse âmbito, percebemos nas escolas brasileiras, em função de diversos fatores que não nos cabe apresentar neste texto, a presença de uma Geografia escolar esvaziada de sentido e fragmentada, que dificulta e, até mesmo, impossibilita uma compreensão total da dinâmica da formação socioespacial. Há, portanto, predominância de um ensino tradicional. Além disso, se considerarmos as propostas curriculares em voga, verificamos que o desenvolvimento de determinada rede conceitual se subordina às demandas instrumentais do atual projeto curricular e limita a apropriação crítica do conhecimento geográfico historicamente produzido. Nesse ínterim, constatamos que o uso de determinada rede conceitual no âmbito de uma disciplina escolar precisa ser compreendido a partir do conjunto de concepções em que foi proposto.

Ante o exposto, nossa proposta consiste em superar a fragmentação do ensino e a falta de sentido atribuída aos conteúdos e objetivos em relação à realidade vivida, bem como superar um raciocínio geográfico sincrético por meio da apropriação sistematizada do conhecimento científico. Para tanto, sugerimos o uso de um método pedagógico capaz de operar a passagem para um conhecimento sintético do todo. Não se trata, destarte, de negar o raciocínio geográfico presente na prática cotidiana dos sujeitos, mas de elevá-lo a um nível de sistematização conceitual capaz de ampliar a compreensão crítica da realidade socioespacial.

Nesse caminho, o método da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013) tem, a nosso ver, potencial ímpar, ao permitir a passagem da síncrese, compreendida como a visão inicial, imediata e confusa da realidade e do espaço, para a reorganização sistemática de uma compreensão sintética do todo, mediante a análise. Nesse sentido, a análise parte da prática socioespacial inicial dos sujeitos e dos conhecimentos adquiridos no

convívio social não escolar, problematizando-os, de modo a transformá-los em objeto de reflexão crítica.

Propomos, portanto, em consonância com Gasparin (2012), a identificação do conhecimento prévio dos alunos, com vistas a compreender como percebem determinado fenômeno e quais práticas sociais se relacionam ao tema em questão. Nesse processo, é necessário, ainda, estabelecer relações entre essas percepções da realidade concreta, o conteúdo escolar e os conceitos próprios da disciplina. Na sequência, o conteúdo deixa de ser apenas um tema e passa a constituir um problema teórico e social. A partir disso, a problematização requer a mobilização de múltiplas dimensões: histórica, social, econômica, política e cultural, de modo que os conteúdos sejam capazes de ampliar a compreensão acerca dos problemas presentes na prática social.

Essa perspectiva coaduna-se com a contribuição de Vlach (2003), para quem a prática do ensino de Geografia deve ocorrer por meio de atividades nas quais os estudantes sejam capazes de entender que o mundo em que vivemos é natural e social e que ambas as dimensões compõem o espaço geográfico. Para a autora,

> as especificidades da natureza e da sociedade devem merecer uma atenção redobrada, tendo em vista evitar-se a homogeneização do mundo. Ao contrário: o mundo é uma unidade complexa e instável, exatamente porque resulta de uma integração dinâmica entre fenômenos e processos naturais e sociais. Essa integração dinâmica não produz nem organiza um mundo homogeneizado [...] (Vlach, 2003, p. 10).

É sobre esse mundo heterogêneo que se ensina. O espaço geográfico comporta a multiplicidade de sociedades e modos de existência, e a disciplina Geografia dispõe de instrumentos conceituais potentes para sua compreensão. Dessa maneira, ao explicitar os problemas e as contradições e levantar questões que a compreensão espontânea e sincrética não consegue explicar plenamente, lança-se mão do instrumental conceitual científico da disciplina para alcançar uma reelaboração sistemática. Nesse viés, no aprofundamento do método que ora apresentamos, a instrumentalização resulta da mediação pedagógica.

O professor assume, nesse processo, papel importante: não apenas facilita aprendizagens espontâneas, mas também transmite, medeia e organiza com os discentes, o conhecimento. Para Gasparin (2012), a instrumentalização é o movimento de apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente, por meio do acesso ao conhecimento

científico elaborado. Lança-se mão, nessa etapa, de conceitos científicos, textos, mapas, gráficos, exercícios conceituais, etc. É preciso, contudo, ter cuidado para não reduzir ou simplificar excessivamente o conhecimento científico, uma vez que partimos do pressuposto de que a escola tem como função a socialização do saber elaborado.

Em sequência, espera-se a produção de uma síntese crítica pelos educandos, denominada catarse. Partindo da prática socioespacial inicial, passando pela problematização e pela instrumentalização, chega-se ao momento da reelaboração intelectual da prática social, no qual o conhecimento deixa de aparecer como algo externo e passa a compor a consciência crítica do sujeito. Há, assim, uma elaboração conceitual que provoca mudanças qualitativas na compreensão da realidade. Esse movimento sintético pode ocorrer por meio de diversas estratégias, como produções textuais, debates, seminários, projetos, entre outras.

Com base nos conceitos e nas categorias que compõem a Geografia, é possível ampliar as possibilidades de intervenção consciente na prática socioespacial final do aluno. Após estudos, o sujeito há de retornar transformado, com instrumentos teóricos mais elaborados que lhe permitem uma compreensão mais abrangente da formação socioespacial do que aquela que possuía anteriormente.

Acreditamos, consequentemente, que o ensino de Geografia, desenvolvido a partir de uma perspectiva metódica histórico-crítica, pode contribuir verdadeiramente para a formação de cidadãos plenos e ativos, preparados para explorar a imprevisibilidade do mundo. Isso significa reconhecer que a integração entre sociedade e natureza está em permanente transformação, colocando novos desafios aos sujeitos.

4 Considerações finais

A partir da realização deste estudo, percebemos que o processo de transição curricular ocorrido no Paraná ao longo da década de 2010 e da metade inicial da década de 2020 redefine as finalidades do ensino de Geografia. Se, nas DCE's, tínhamos a defesa do conhecimento científico disciplinar, no qual os conceitos constituíam a base principal do ensino, com objetivo de formar para a cidadania, no RCP e no CREP há a retomada da noção de competências e do desenvolvimento de habilidades. Nesse novo contexto, o ensino passa a ser focado na mensuração e nos resultados, com o intuito de que cada indivíduo construa seu projeto de vida.

No que tange principalmente aos conteúdos da Geografia, notamos que a ruptura não foi absoluta, pois a ciência de referência e o campo conceitual permanecem os mesmos. Há, todavia, recontextualizações, continuidades e rupturas no sentido e no uso desses, em virtude das finalidades que o ensino formal assume à medida que o cenário político se modifica.

A questão, portanto, não é o raciocínio geográfico ou a educação geográfica em si, mas a compreensão de que sua inscrição em diferentes projetos de formação implica na (re)articulação da rede conceitual em virtude dos objetivos formativos proclamados pelo Estado. Acreditamos, dessa forma, que a Pedagogia Histórico-Crítica abre uma possibilidade de sistematização crítica do conhecimento geográfico, atuando, inclusive, na contracorrente daquilo que é proposto nos documentos oficiais, por meio do trabalho do professor.

Reiteramos os limites de nossa pesquisa, a qual analisa documentos e não se espraia para o contexto da prática. Sabe-se que este último é composto por uma multiplicidade de fatores, todavia, pensamos que a autonomia do professor em sala de aula se mantém preservada no que diz respeito à abordagem dos conteúdos/habilidades que são trabalhados.

Assim, defendemos que o ensino crítico de Geografia dispute o sentido do conhecimento dentro das condições curriculares existentes, orientando sua prática pedagógica pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, problematizando, pela Geografia Crítica, as relações socioespaciais desiguais e relações de poder que transformam o espaço geográfico e se expressam na prática cotidiana dos sujeitos. Nessa perspectiva, o professor pode atuar de forma insurgente no interior das políticas e dos parâmetros curriculares estabelecidos pelo Estado, apropriar-se criticamente deles e, ao mesmo tempo, tensionar seus limites por meio de suas escolhas teórico-metodológicas, com vistas à apropriação crítica do conhecimento e à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social.

Referências

AZEVEDO, G. Painel. Efetividade dos princípios da OIT. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS HUMANOS E DIREITOS SOCIAIS, Brasília, 2004. **Anais [...]**. São Paulo: LTr, 2004.p.481.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing**

Schools: Case Studies in Policy Sociology. London, New York: Routledge, 1992.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia**: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (org.). **Geografia em sala de aula**: prática e reflexões. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003, p. 57-64.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografía Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2021.

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

CLAVAL, P. **Geografia**: terra dos homens. São Paulo: Contexto, 2010.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [*S. l.*], v. 5, n. 9, 2015, p. 71-86. Disponível em: http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144. Acesso em: 13 abr. 2021.

GOMES, M. A. M. Aprender a aprender ou aprendizagem auto-

regulada: uma perspectiva cognitivista de aprendizagem. **Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta**, Jundiaí ano VI, n. 12, p. 89-101, dez. 2004.

LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1993.

LAIBIDA, D. C. R. As políticas públicas de Roberto Requião: uma agenda neoliberal ou social-democrata? **Revista NEP – Núcleo de Estudos Paranaenses**, Curitiba, v. 5, n. 1, jun. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/67665. Acesso em: 21 ago. 2026.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 21 ago. 2026.

MARQUES, M. D. P. **Currículo por Competências**: desafios e possibilidades na educação básica na rede estadual do Espírito Santo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Lisboa, 2014. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6270. Acesso em: 24 out. 2019.

MELO, A. A. S. de; SOUSA, F. B. de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, 2017, p. 25-36. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/index. Acesso: 11 jan. 2021.

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B.; REZENDE, E. T. de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, [*S. l.*], v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393. Acesso em: 10 jun. 2026.

MOREIRA, J. A. da S.; LARROSA, S. A. O.; SANTOS, M. S. B.;

PRADO, S. G. V. do. Qualidade, eficiência e modernização: os discursos contidos no Programa "Parceiro da Escola". **Educação**, *[S. l.]*, v. 51, n. 1, p. e52/01-23, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/93426. Acesso em: 19 maio 2026.

MOREIRA, L. A. L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **ETD – Educação Temática Digital**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, p. 31-51, 2008. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/815. Acesso em: 28 jul. 2026.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 69-97.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 020/2012, SUED/SEED**. Curitiba: SEED, 2012b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202001/instrucao202012.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16 69. Acesso em: 20 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Geografia. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2018.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, Goiás. v. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454. Acesso em: 19 ago. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, J. R. da. A construção do caderno de expectativas de aprendizagem sob o contexto de reforma curricular do Paraná (2011-2014). *In*: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO, Criciúma, 2018. **Anais [...]**, Criciúma, 2018. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/article/viewFile/4495/4108#page=30. Acesso em: 11 fev. 2020.

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

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educação: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista online de Extensão e Cultura Realização**, [*S. l.*], v. 3, n. 5, 2016. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362. Acesso em: 20 ago. 2026.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

VIEIRA, I. G. B. **Os currículos escolares paranaenses e o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental (2003 a 2020)**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

VLACH, V. R. F. Ensino de Geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas. *In*: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, Mérida, México, 2003. **Anais [...]**. Mérida, 2003. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Teoriaymetodo/Teoricos/04.pdf. Acesso em: 7 maio 2021.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749005. Acesso em: 10 jul. 2026.

Capítulo 12

O ENSINO DE GEOGRAFIA FRENTE AO NEOLIBERALISMO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

Gracieni Malinoski Riva
Maria Caroline Engels

1 Introdução

Nas últimas décadas, as transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes da consolidação do neoliberalismo têm provocado profundas mudanças nos sistemas educacionais em diversos países, especialmente naqueles situados na periferia do capitalismo, como o Brasil. Sob a lógica da eficiência, da competitividade e da adequação às demandas do mercado, a educação passou a ser concebida cada vez mais como instrumento de formação de mão de obra, em detrimento de sua função social de promover a emancipação humana, a cidadania e o pensamento crítico.

Nesse contexto, o ensino de Geografia assume papel fundamental, uma vez que possibilita aos estudantes compreender as relações de poder que se materializam no espaço geográfico, interpretar as desigualdades socioespaciais e desenvolver uma leitura crítica da realidade. Mais do que dar acesso aos conteúdos, a Geografia escolar contribui para a formação de sujeitos capazes de analisar os processos econômicos, políticos e culturais que produzem e transformam os territórios, fortalecendo a participação cidadã e a compreensão do mundo contemporâneo.

Entretanto, observa-se que as políticas educacionais influenciadas pelos pressupostos neoliberais têm promovido alterações significativas na organização curricular, na prática docente e nos objetivos da educação escolar. Tais mudanças tendem a privilegiar competências voltadas ao mercado de trabalho e resultados quantitativos, reduzindo espaços para reflexões críticas acerca das contradições presentes na sociedade e no espaço geográfico.

Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre os impactos do neoliberalismo no ensino de Geografia e sobre as possibilidades de resistência construídas no interior da escola. Partindo dessa perspectiva, este capítulo busca analisar a relação entre neoliberalismo, educação e ensino de Geografia no Brasil, discutindo a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na formulação de políticas educacionais e seus desdobramentos para a formação dos estudantes.

Para alcançar esse objetivo, o texto foi organizado em quatro seções. Inicialmente, são apresentados os fundamentos do neoliberalismo e sua inserção no contexto brasileiro. Em seguida, discute-se o papel do Banco Mundial na orientação das políticas educacionais voltadas aos países periféricos. Posteriormente, analisam-se os impactos dessas políticas sobre a educação brasileira e, de modo específico, sobre o ensino de Geografia. Por fim, são apresentadas reflexões acerca do potencial da Geografia escolar como instrumento de formação crítica e de compreensão das dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

2 Inserção do Neoliberalismo no Brasil

O Brasil viveu na década de 1990 mudanças expressivas no que tange suas ações voltadas para o âmbito social e econômico, devido a influência das políticas neoliberais que começaram a ser implantadas em território nacional. Diante disso, busca-se compreender como estas ações têm impactado o país no cenário educacional, visto que tais condutas são reproduzidas e debatidas por todo o mundo. Anderson (1996) afirma que:

> [...] o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (Anderson, 1996, p. 9).

Suas ideias eram concebidas anteriormente a esse período segundo Therborn (1996), contudo, só em meados da década de 1970 que realmente iniciou-se o processo de concebê-lo enquanto doutrina ideal para suprir a recessão econômica mundial com a crise do petróleo. A ideia central era buscar uma estabilidade econômica através do neoliberalismo

com a redução de gastos sobre o "bem estar social", ou seja, as intervenções estatais não iriam atender a demanda das camadas menos favorecidas. Para Libâneo, o termo neoliberalismo é:

> Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica (Libâneo et al, 2012, p.110).

O Brasil está inserido na lógica capitalista mundial. No momento da inserção desta doutrina econômica o país estava sendo governado pelos militares no período da ditadura, portanto, tal implementação foi respaldada nos moldes do autoritarismo que prevaleceu de 1964 a 1985. Para Oliveira (1996) durante os governos posteriores a esse período, houve uma "explosão" das desigualdades sociais, bem como, má distribuição de renda entre setores importantes como saúde, segurança e educação. Desde os anos 1990:

> [...] que já havia adentrado na maior parte da América Latina, implantasse no Brasil, com toda força, a partir do Governo Collor. O discurso liberal radical, combinado com a abertura da economia e o processo de privatizações inaugura o que poderíamos chamar de "Era Liberal" no Brasil. Até então, apesar da existência de algumas iniciativas nesse sentido, durante o Governo Sarney, e de uma já forte massificação e propaganda dessa doutrina nos meios de comunicação de massa, havia uma forte resistência à mesma, calcada principalmente, na ascensão política, durante toda a década de 1980, dos movimentos sociais e do movimento sindical. A Constituição de 1988, apesar de seus vários equívocos, foi a expressão maior dessa repulsa da sociedade brasileira, por isso mesmo, ela foi alvo privilegiado tanto do Governo Collor quanto do Governo Cardoso, que recolocou, mais tarde, o projeto liberal nos trilhos (Filgueiras, 2000, p. 83-84).

A população brasileira inicialmente não viu o neoliberalismo como um ataque, visto que sua inserção foi no período ditatorial e o autoritarismo dos militares que acabava por mascarar ações cometidas. Contudo, no governo de Fernando Collor de Mello[3] (1990-1992) estes reflexos eram nítidos nos serviços públicos que apresentavam uma precariedade exacerbada. Houve movimentos populares a fim de conter ou expor a insatisfação da população com tal situação, porém, o neoliberalismo já havia

3 Foi o 32.º Presidente do Brasil, de 1990 até 1992, quando renunciou enquanto respondia a um processo de impeachment aprovado pelo Senado Federal.

se enraizado por toda a América Latina. O neoliberalismo se consolidou na década de 1990, com o objetivo de dominar as sociedades através da exploração dos trabalhadores e empresas, fim de atender a demanda da "mão invisível[4]".

Segundo Therborn (1996) após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) grande parte dos mercados e empresas tiveram que abrir suas portas ao comércio mundial, fato que, facilitou a rápida ascensão do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Desde sua implementação para conter a inflação da década de 1970 e 1980, o neoliberalismo gerou a abertura de determinadas economias e gerou crescimento econômico, mas, contribuiu para o declínio dos movimentos sociais e sindicais.

É notório que há um reflexo negativo inerente a esse sistema imposto que é a desigualdade social. Salama (1996) afirma que este modelo retrocede o desenvolvimento de práticas industriais em países como Brasil, México e Argentina, pois, voltam a exportar as riquezas naturais e mantêm a grande estrutura latifundiária presente nos países desde o período colonial.

Há uma relação na sequência dos fatos, pois, se os países latino americanos são obrigados a fornecer recursos naturais se procede um enfraquecimento da indústria e consequentemente a diminuição de trabalhos neste ramo, o que gera desemprego e culmina na necessidade de auxílio do Estado, que por meio das ações neoliberais instaladas, não prioriza as políticas públicas e deixa a população à mercê. Segundo Molina (2012, p. 588) tais políticas:

> [...] traduzem as formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais.

Para Boito (2004) atualmente o projeto neoliberal está pautado na força de empresários, a classe média alta e burgueses que não aceitam de forma alguma o que se denomina de "estado de bem estar social", pois ele

4 "Mão invisível" é uma metáfora para a visão de que, se todas as pessoas forem deixadas livres para agir em interesse próprio, buscando maximizar os próprios lucros, o mercado vai entrar em equilíbrio naturalmente e atingir o melhor desfecho possível, sem que haja necessidade de o Estado intervir.

não os favorece e acaba por gerar lucros para os mesmos. Nesse sentido Filgueiras (2002) afirma que:

> [...] por executivos de empresas, certos segmentos de profissionais liberais, a alta burocracia governamental, uma nova intelectualidade identificada com os valores e hábitos forâneos e um pequeno grupo de consultores e trabalhadores autônomos altamente qualificados, ocupados em atividades econômicas recém surgidas e típicas dos novos paradigmas tecnológicos. Um segmento social que se beneficiou com a "farra das importações" e também com as altas taxas de juros e que, ao descobrir os padrões de consumo próprios dos países desenvolvidos, e a ele ter acesso, se deslumbrou e se sentiu incluído no primeiro mundo (Filgueiras, 2002, p. 4).

A consolidação do neoliberalismo no Brasil não produziu impactos apenas na economia e nas políticas sociais, mas também redefiniu os rumos da educação pública. Nesse contexto, o ensino de Geografia passou a enfrentar novos desafios relacionados à formação crítica dos estudantes, à valorização do conhecimento geográfico e à compreensão das desigualdades socioespaciais. Compreender a inserção dessa lógica no território brasileiro é fundamental para analisar seus desdobramentos sobre a escola e sobre o papel social da Geografia na formação cidadã.

3 As políticas educacionais neoliberais e suas implicações para a Geografia escolar

Desde a intensificação do processo de globalização e da expansão das políticas neoliberais, organismos internacionais passaram a exercer significativa influência sobre as políticas públicas dos países periféricos. Dentre esses organismos, destaca-se o Banco Mundial (BM), que tem atuado como financiador de projetos voltados para diversas áreas sociais, especialmente a educação. Contudo, seus financiamentos não se limitam à concessão de recursos financeiros, estando frequentemente vinculados a diretrizes e metas que influenciam diretamente a organização dos sistemas educacionais nacionais.

De acordo com Leher (1999), o Banco Mundial consolidou-se como um dos principais formuladores de políticas educacionais para os países da periferia do capitalismo, assumindo o papel de um verdadeiro "novo senhor da educação". Suas recomendações estão alinhadas às exigências do mercado globalizado, priorizando a formação de trabalhadores aptos

a atender às demandas produtivas e tecnológicas do sistema capitalista contemporâneo.

Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como investimento econômico e instrumento de desenvolvimento da competitividade, reduzindo-se, muitas vezes, sua dimensão social, política e emancipatória. As políticas educacionais formuladas sob essa perspectiva tendem a privilegiar a eficiência, a produtividade e a mensuração de resultados, aproximando a escola das lógicas empresariais e mercadológicas. As orientações do Banco Mundial para a educação básica e superior refletem essa nova dinâmica. Conforme destaca Libâneo (2012):

> As orientações do Banco Mundial para o ensino básico e superior são extremamente representativas deste novo momento. Elas refletem a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da globalização, as quais requerem indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis sobretudo quanto à adaptabilidade às funções que surgem constantemente. A solução consiste em desenvolver um ensino mais eficiente, de qualidade e capaz de oferecer uma formação geral mais sofisticada, em lugar de treinamento para o trabalho. No entanto, a instituição também estimula o aumento da competitividade, a descentralização e a privatização do ensino, eliminando a gratuidade (sobretudo nas universidades públicas), bem como a seleção pautada cada vez mais pelo desempenho (seleção natural das capacidades) (Libâneo, 2012, p.116).

A perspectiva apresentada por Libâneo evidencia que as orientações do Banco Mundial para a educação estão alinhadas às transformações impostas pela globalização e pela reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo. Nessa lógica, a escola passa a ser compreendida como um espaço de formação de indivíduos capazes de se adaptar às constantes exigências do mercado de trabalho, priorizando competências relacionadas à flexibilidade, produtividade e competitividade. Embora o discurso enfatiza a melhoria da qualidade educacional, observa-se que tais diretrizes também favorecem processos de descentralização e privatização do ensino, reforçando uma concepção mercadológica da educação. Como consequência, as disciplinas das Ciências Humanas, como a Geografia, podem ter sua função crítica enfraquecida, uma vez que o foco se desloca da formação cidadã e da compreensão das desigualdades socioespaciais para a preparação de sujeitos adaptáveis às demandas econômicas vigentes.

Essas transformações repercutem diretamente na organização curricular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Disciplinas

pertencentes às Ciências Humanas, como a Geografia, passam a enfrentar desafios relacionados à valorização de conhecimentos considerados pouco rentáveis sob a ótica econômica. Em contrapartida, conteúdos associados ao desenvolvimento de competências técnicas e produtivas ganham maior centralidade nos currículos escolares.

O ensino de Geografia, entretanto, possui uma função que transcende a preparação para o mercado de trabalho. A disciplina contribui para que os estudantes compreendam as dinâmicas espaciais, as desigualdades socioeconômicas, os conflitos territoriais e as relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, a Geografia escolar desempenha papel fundamental na formação de cidadãos capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar conscientemente sobre o espaço em que vivem.

Segundo Lacoste (1988), compreender o espaço geográfico significa compreender relações de poder. Tal perspectiva torna-se especialmente relevante em um contexto marcado pela expansão das políticas neoliberais, uma vez que permite aos estudantes identificar os mecanismos econômicos, políticos e sociais que produzem desigualdades territoriais e condicionam a organização do espaço. Dessa forma, o ensino de Geografia constitui importante instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica e da participação cidadã.

No campo do ensino de Geografia, diversos autores têm defendido a importância da educação geográfica para a formação de sujeitos críticos e participativos. Nessa perspectiva, Cavalcanti (1998) argumenta que a Geografia escolar deve contribuir para a construção de conhecimentos que permitam aos estudantes compreender a realidade social a partir da dimensão espacial, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência cidadã e de uma postura reflexiva diante das transformações do mundo contemporâneo. De modo semelhante, Callai (2017; 2018) ressalta que a educação geográfica possibilita a leitura e a interpretação do espaço vivido, auxiliando os educandos na compreensão das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que se materializam nos territórios.

Assim, o ensino de Geografia assume um papel que extrapola a mera transmissão de conteúdos, constituindo-se como um importante instrumento para a compreensão das dinâmicas socioespaciais e para a formação cidadã. Essa concepção contrapõe-se às tendências educacionais influenciadas pela lógica neoliberal, que frequentemente priorizam o desenvolvimento de competências voltadas à inserção no mercado de

trabalho, em detrimento da formação crítica e da compreensão das desigualdades que caracterizam a sociedade contemporânea.

Dessa maneira, embora o Banco Mundial apresenta suas políticas como estratégias para promover o desenvolvimento econômico e a melhoria da educação, observa-se que suas diretrizes frequentemente reforçam uma concepção instrumental do ensino. No caso da Geografia, tal processo pode resultar no enfraquecimento de conteúdos voltados à análise crítica do espaço geográfico e à formação cidadã dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre os impactos das políticas educacionais neoliberais na escola e, particularmente, no ensino de Geografia. Afinal, compreender as influências exercidas por organismos internacionais sobre a educação permite analisar de forma mais crítica os desafios enfrentados pela disciplina na contemporaneidade e reafirmar sua importância para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social e espacial em que estão inseridos.

4 Neoliberalismo, ensino de Geografia e formação crítica

As transformações decorrentes da consolidação do neoliberalismo têm produzido impactos significativos nos sistemas educacionais contemporâneos. Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida cada vez mais sob uma perspectiva econômica, sendo frequentemente associada à formação de capital humano e ao desenvolvimento de competências necessárias à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Tal concepção influencia a organização curricular, as práticas pedagógicas e os próprios objetivos atribuídos à escola.

Segundo Marrach (1996), o projeto educacional neoliberal busca vincular a educação às demandas do mercado, difundir valores compatíveis com a lógica econômica dominante e ampliar a inserção de mecanismos mercadológicos no espaço escolar. Dessa forma, a formação crítica dos estudantes tende a ser secundarizada em favor do desenvolvimento de habilidades consideradas úteis para a competitividade econômica.

No caso do ensino de Geografia, essas transformações merecem atenção especial. A disciplina possui papel fundamental na compreensão das relações entre sociedade e natureza, na análise das desigualdades socioespaciais e na interpretação dos processos que produzem e transformam o espaço geográfico. Entretanto, quando submetida a uma lógica estritamente instrumental, corre-se o risco de reduzir o conhecimento

geográfico a informações fragmentadas, desvinculadas da compreensão crítica da realidade.

Nessa perspectiva, Lacoste (1988) afirma que a Geografia não constitui um saber neutro, uma vez que está diretamente relacionada às relações de poder e às estratégias de organização dos territórios. Para o autor, compreender o espaço significa compreender os interesses, conflitos e disputas que se materializam sobre ele. Tal reflexão reforça a importância da Geografia escolar enquanto instrumento capaz de auxiliar os estudantes na leitura crítica das desigualdades e contradições presentes na sociedade.

De modo complementar, Santos (2008) compreende o espaço geográfico como resultado das relações sociais historicamente construídas. Para o autor, a globalização, embora apresentada como um processo de integração mundial, produz diferentes formas de exclusão e aprofundamento das desigualdades. Nesse sentido, o ensino de Geografia pode contribuir para que os estudantes compreendam os efeitos dessas transformações em seu cotidiano e desenvolvam uma postura crítica diante dos fenômenos econômicos, políticos e sociais que influenciam a organização do espaço.

No campo da educação geográfica, Cavalcanti (1998) destaca que a Geografia escolar deve possibilitar a construção de conhecimentos que permitam aos estudantes compreender a realidade em sua dimensão espacial, favorecendo a formação de uma cidadania crítica e participativa. Da mesma forma, Callai (2017) argumenta que o estudo do espaço vivido constitui elemento fundamental para que os sujeitos compreendam seu papel na sociedade e desenvolvam capacidades de interpretação e intervenção sobre a realidade. Ambas as autoras defendem uma educação geográfica comprometida com a formação humana e com a compreensão das múltiplas relações que constituem o espaço contemporâneo.

Essa perspectiva contrapõe-se às tendências educacionais que reduzem a formação escolar à aquisição de competências voltadas exclusivamente ao mercado de trabalho. Embora a preparação para o mundo do trabalho seja uma dimensão importante da educação, ela não pode se sobrepor à formação cidadã, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à compreensão das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira.

Mesmo diante dos avanços assegurados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), persistem desafios relacionados à garantia de uma educação

pública de qualidade para todos os cidadãos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996).

O acesso à escola foi ampliado nas últimas décadas, porém permanecem desigualdades estruturais que interferem diretamente nas condições de ensino e aprendizagem, especialmente nas instituições públicas de ensino.

Nesse cenário, o ensino de Geografia assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as dinâmicas territoriais, os conflitos socioespaciais e os efeitos das transformações econômicas sobre a vida cotidiana. Mais do que transmitir conteúdos, a Geografia escolar possibilita a construção de uma leitura crítica do mundo, favorecendo a participação cidadã e a compreensão das complexas relações que produzem o espaço geográfico. Em um contexto marcado pela crescente mercantilização da educação, fortalecer a educação geográfica significa reafirmar a importância da escola como espaço de formação humana, reflexão crítica e construção da cidadania.

5 Educação geográfica e formação cidadã: caminhos para uma leitura crítica do espaço

A disciplina de Geografia, no contexto da educação escolar, muitas vezes se apresenta por meio de recortes e fragmentações do espaço, conduzindo à compreensão de fenômenos de maneira isolada e, consequentemente, favorecendo práticas pautadas na memorização de conteúdos, em detrimento de uma aprendizagem significativa. Conforme Callai (2018), essa abordagem contribui para um ensino pragmático, no qual os conteúdos são predominantemente memorizados, dificultando a construção de reflexões capazes de atribuir significado ao conhecimento desenvolvido em sala de aula. Para a autora, "essa situação remete a um ensino pragmático em que os conteúdos devem ser memorizados, o que dificulta a elaboração da reflexão de modo a dar significado ao aprendizado, ou melhor, àquilo que é transmitido nas aulas" (Callai, 2018, p. 12).

Nesse sentido, a construção de um processo significativo de ensino e aprendizagem em Geografia requer a articulação entre os conceitos e conhecimentos científicos da disciplina e as experiências vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano. Tal aproximação possibilita o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da capacidade analítica, permitindo que o aluno compreenda os fenômenos espaciais não como acontecimentos isolados,

mas como resultados de relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que se materializam no espaço.

Compreender o espaço geográfico, portanto, ultrapassa a simples assimilação de conceitos teóricos, uma vez que pressupõe reconhecer que a formação dos sujeitos está diretamente relacionada às experiências construídas em seu cotidiano. A leitura do mundo inicia-se, nesse sentido, pela percepção do lugar em que se vive, das relações sociais estabelecidas, das práticas culturais desenvolvidas e das desigualdades presentes no espaço. Esses elementos constituem importantes referências para a construção de uma consciência crítica e cidadã, uma vez que possibilitam ao estudante interpretar a realidade a partir de sua própria experiência e, posteriormente, ampliar essa leitura para outras escalas de análise.

A identidade dos sujeitos também é construída e transformada a partir das relações estabelecidas com o meio em que estão inseridos. As interações sociais, os lugares frequentados, os espaços naturais e culturais conhecidos e as experiências vivenciadas contribuem para a constituição da singularidade e para a maneira como cada indivíduo percebe a si mesmo e o mundo. Nessa perspectiva, o espaço vivido assume papel fundamental na formação da identidade e na construção do sentimento de pertencimento.

Essa discussão relaciona-se diretamente à concepção de cidadania apresentada por Santos (2007), quando o autor questiona: "Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?" (Santos, 2007, p. 19). A provocação evidencia que a cidadania não pode ser compreendida apenas a partir do reconhecimento formal de direitos. Embora envolva direitos civis, sociais e políticos, sua efetivação depende também das condições concretas de vida dos sujeitos e do acesso aos serviços e recursos necessários para o exercício pleno desses direitos.

As desigualdades sociais e econômicas presentes no território brasileiro evidenciam, portanto, uma contradição entre os direitos formalmente assegurados e aqueles efetivamente acessados pela população. Quando direitos básicos, como moradia, saneamento básico, transporte, educação, saúde, segurança e espaços de lazer, não são garantidos de maneira adequada, a cidadania torna-se limitada em sua dimensão prática. Nesse contexto, a ausência ou precariedade das condições de vida pode produzir sentimentos de invisibilidade, não pertencimento e distanciamento das instituições e dos espaços de participação social.

Diante dessa realidade, torna-se evidente que a cidadania não se constitui exclusivamente pelo reconhecimento formal de direitos, mas

também pela maneira como o indivíduo se reconhece enquanto sujeito integrante da sociedade e do espaço em que vive. É nesse processo de reconhecimento de si, do outro e do espaço vivido que emerge o sentimento de pertencimento, elemento fundamental para a construção de uma participação social mais ativa e consciente.

O pertencimento carrega, assim, uma dimensão simbólica e social significativa, pois expressa o sentimento de identificação do sujeito com determinado grupo, lugar ou território. Pertencer significa reconhecer-se como parte de um espaço e, simultaneamente, compreender que esse espaço também é produzido pelas relações e ações dos sujeitos que nele vivem. Desse modo, o sentimento de pertencimento pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, uma vez que o indivíduo passa a perceber-se não apenas como usuário ou observador do espaço, mas como sujeito capaz de participar de sua construção e transformação.

No âmbito da educação, favorecer a construção desse sentimento de pertencimento implica possibilitar que o estudante reconheça e problematize os problemas sociais, ambientais e econômicos presentes em sua realidade. A escola pode contribuir para que essas questões sejam analisadas a partir de diferentes perspectivas, estimulando a investigação, a reflexão e a busca por alternativas e possíveis soluções. Nesse processo, o conhecimento constitui-se como um importante instrumento de compreensão da realidade e de desenvolvimento de atitudes cidadãs (Callai, 2018).

A escola ocupa, portanto, uma posição central na mediação entre os conhecimentos produzidos social e cientificamente e as experiências cotidianas dos estudantes. Entretanto, para que essa mediação se efetive, a prática pedagógica precisa ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e considerar os conhecimentos prévios, as experiências e as diferentes realidades sociais presentes no espaço escolar. O processo educativo não pode ser compreendido como uma reprodução mecânica de informações previamente estabelecidas, na qual o professor transmite conhecimentos e o estudante os reproduz de maneira passiva.

O ensino demanda do professor domínio dos conhecimentos específicos de sua área, mas também sensibilidade para compreender o contexto social, cultural e espacial em que os estudantes estão inseridos. É necessário reconhecer os obstáculos que atravessam suas experiências, bem como os conhecimentos que já possuem e que podem constituir pontos de partida para novas aprendizagens. Nesse sentido, Callai (2018, p. 14)

afirma: "O desafio é como fazer a interação entre o conhecimento científico e a experiência do aluno de modo a que a escola cumpra seu papel que é oportunizar o conhecimento para o desenvolvimento intelectual de seus alunos".

No âmbito da educação geográfica, essa mediação assume particular relevância, pois o olhar do estudante sobre o espaço pode ser transformado por meio da intervenção pedagógica do professor. Ao estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos alunos, o docente possibilita que conceitos como lugar, território, paisagem, região e espaço geográfico deixem de ser compreendidos apenas como definições abstratas e passem a constituir instrumentos para a interpretação da realidade.

Dessa forma, o papel do professor de Geografia torna-se fundamental para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem. Ao relacionar teoria e prática, conhecimento científico e experiência cotidiana, o docente contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e para a construção de uma postura crítica diante das diferentes dinâmicas espaciais e sociais.

Nesse processo, o objetivo da educação geográfica não deve restringir-se à formação de estudantes capazes de reproduzir conceitos e informações, mas deve contribuir para a constituição de sujeitos pensantes, capazes de questionar, interpretar e intervir na realidade. Conforme Callai (2018, p. 28), "os resultados empíricos permitem a caracterização do problema na escola, e com o olhar teórico podem ser produzidas alternativas para o ensino de uma geografia cidadã". A partir dessa perspectiva, a Geografia escolar pode assumir uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos, tornando-se instrumento para a compreensão crítica das relações que produzem o espaço.

Essa concepção também permite problematizar a fragmentação dos conteúdos programáticos da Geografia e as transformações ocorridas no campo educacional a partir da implementação de políticas orientadas por princípios neoliberais. Em determinados contextos, a educação passa a ser direcionada prioritariamente para a formação de sujeitos adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, valorizando competências funcionais e produtivas. Em contraposição a essa perspectiva, o ensino de Geografia pode constituir-se como espaço de resistência, ao favorecer uma formação que privilegie a reflexão, a autonomia intelectual e a capacidade de questionar as estruturas que produzem desigualdades.

Nesse cenário, a educação geográfica assume uma dimensão que ultrapassa os limites da sala de aula, constituindo-se como possibilidade de emancipação social e política. Ao possibilitar que os estudantes compreendam as relações de poder que produzem e transformam o espaço, o ensino de Geografia favorece a problematização das desigualdades socioespaciais e das contradições presentes na sociedade capitalista. O aluno deixa, assim, de ocupar uma posição exclusivamente passiva diante da realidade e passa a desenvolver uma postura questionadora, reconhecendo-se como sujeito histórico capaz de interpretar, contestar e participar das transformações do espaço em que vive.

Formar cidadãos por meio da Geografia significa, portanto, contribuir para a constituição de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender as relações sociais e espaciais que atravessam seu cotidiano e de participar ativamente da sociedade. Para isso, é necessário que o conhecimento geográfico esteja relacionado à realidade vivida pelos estudantes, possibilitando-lhes compreender que os problemas observados em seu cotidiano não são acontecimentos naturais ou inevitáveis, mas fenômenos construídos historicamente e relacionados a diferentes interesses e relações de poder.

Sob essa perspectiva, o diálogo com Paulo Freire torna-se fundamental para compreender o ensino de Geografia como uma prática educativa voltada à formação crítica e libertadora. Para Freire (1996), a educação não deve limitar-se à transmissão mecânica de conteúdos, mas precisa favorecer a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos. Essa concepção estabelece uma aproximação direta com a educação geográfica, pois compreender o espaço significa também realizar uma leitura crítica do mundo e identificar as estruturas sociais, econômicas e políticas que interferem em sua organização.

A perspectiva freireana permite compreender que o conhecimento não deve ser apresentado como algo pronto e acabado, mas construído por meio do diálogo entre os sujeitos e de sua relação com a realidade. No ensino de Geografia, essa compreensão possibilita valorizar os conhecimentos e experiências que os estudantes trazem consigo, utilizando-os como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Assim, a realidade cotidiana deixa de ser apenas um exemplo utilizado para ilustrar determinado conteúdo e passa a constituir objeto de investigação e problematização.

Nessa direção, o conhecimento geográfico pode tornar-se uma ferramenta de transformação social, permitindo que os estudantes reconheçam relações de dominação, exclusão e desigualdade frequentemente naturalizadas no cotidiano. A leitura crítica do espaço possibilita compreender que determinadas condições sociais e espaciais não são resultado do acaso, mas estão relacionadas a processos históricos, econômicos e políticos que precisam ser analisados e questionados.

Milton Santos (2000), ao discutir a produção do espaço, também contribui para essa compreensão ao evidenciar que o espaço geográfico não é neutro, mas produzido historicamente pelas ações humanas e pelas relações de poder estabelecidas na sociedade. Compreender o espaço implica, portanto, compreender as contradições presentes nos processos de globalização, urbanização e distribuição desigual de recursos, serviços e oportunidades.

Conforme Santos (1996), o espaço deve ser compreendido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Essa concepção evidencia que os elementos materiais presentes no território estão articulados às ações, aos interesses e às intencionalidades dos diferentes agentes sociais que participam de sua produção. Desse modo, analisar geograficamente determinado fenômeno significa ultrapassar sua dimensão aparente e investigar as relações que contribuíram para sua constituição.

Ao desenvolver essa leitura crítica, o estudante amplia sua capacidade de interpretar o mundo para além das aparências, compreendendo que os fenômenos espaciais são atravessados por múltiplas relações e intencionalidades. A Geografia escolar, nesse sentido, reafirma seu potencial na formação cidadã ao oferecer instrumentos teóricos e metodológicos para que os sujeitos compreendam o espaço vivido, reconheçam as desigualdades nele presentes e percebam-se como participantes de sua produção e transformação.

Assim, a educação geográfica pode contribuir para a construção de sujeitos conscientes, críticos e socialmente participativos, especialmente quando estabelece relações entre os conhecimentos científicos, as experiências cotidianas e os problemas concretos vivenciados pelos estudantes. Nessa perspectiva, ensinar Geografia significa mais do que apresentar conceitos e fenômenos espaciais: significa possibilitar uma leitura crítica do mundo, fortalecer o sentimento de pertencimento e contribuir para que o estudante

reconheça seu papel enquanto sujeito histórico e cidadão na produção do espaço e na construção de uma sociedade mais justa.

6 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste capítulo buscaram analisar as relações entre neoliberalismo, políticas educacionais e ensino de Geografia no contexto brasileiro. Observou-se que a consolidação das políticas neoliberais, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, produziu impactos significativos na educação, promovendo a valorização de princípios como eficiência, competitividade e produtividade, frequentemente associados às demandas do mercado de trabalho.

Nesse processo, organismos internacionais, como o Banco Mundial, passaram a exercer influência considerável na formulação de políticas educacionais voltadas aos países periféricos, direcionando reformas que repercutiram na organização dos sistemas de ensino, nos currículos escolares e nas finalidades atribuídas à educação. Embora tais propostas sejam frequentemente apresentadas como estratégias para a melhoria da qualidade educacional, observa-se que muitas delas estão alinhadas à formação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado, em detrimento de uma formação humana ampla, crítica e emancipatória.

No âmbito do ensino de Geografia, tais transformações apresentam desafios significativos. A disciplina, historicamente comprometida com a compreensão das relações entre sociedade e espaço, possui potencial para contribuir com a leitura crítica da realidade, a análise das desigualdades socioespaciais e a formação cidadã dos estudantes. Entretanto, em um contexto marcado pela mercantilização da educação, existe o risco de que o conhecimento geográfico seja reduzido a conteúdos fragmentados e desvinculados das problemáticas sociais que caracterizam o mundo contemporâneo.

As contribuições de autores como Lacoste (1988), Santos (2008), Cavalcanti (1998) e Callai (2017) evidenciam que a educação geográfica desempenha papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o espaço vivido e as relações de poder que nele se manifestam. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia ultrapassa a simples transmissão de informações, constituindo-se como instrumento de reflexão, participação social e construção da cidadania.

Dessa forma, reafirma-se a importância da Geografia escolar como campo de produção de conhecimentos capazes de auxiliar os estudantes na interpretação das dinâmicas territoriais, dos conflitos socioespaciais e das transformações decorrentes da globalização. Em um cenário de constantes mudanças econômicas, políticas e culturais, fortalecer a educação geográfica significa fortalecer a capacidade dos sujeitos de compreender, questionar e intervir na realidade em que vivem.

Nesse contexto, reafirma-se a importância do ensino de Geografia como instrumento de formação crítica, cidadã e emancipatória. Em meio aos desafios impostos pelas transformações educacionais contemporâneas, torna-se fundamental que a escola permaneça comprometida com a construção de conhecimentos que permitam aos estudantes compreender as dinâmicas socioespaciais, reconhecer as desigualdades presentes na sociedade e atuar de forma consciente sobre a realidade em que vivem. Nessa perspectiva, a educação geográfica contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo e participar ativamente de sua transformação. Como destaca Freire (1996, p. 24), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", princípio que permanece essencial para pensar uma educação comprometida com a cidadania, a democracia e a justiça social.

Referências

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

BOITO JUNIOR, Armando. **Relações de classe na nova fase do neoliberalismo brasileiro**. In: CONGRÈS MARX INTERNATIONAL IV, 2004, Paris. Anais [...]. Paris: Université de Paris X-Nanterre, 2004.

BÓRON, Atilio. **A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília,

DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.º 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/l9394compilado.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica, cidadania e cidade**. Acta Geográfica, Boa Vista, v. 11, n. especial, p. 42-57, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica para a formação cidadã**. Revista de Geografía Norte Grande, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. **A educação escolar e a Geografia como possibilidades de formação para a cidadania**. Revista Contexto & Educação, Ijuí, v. 33, n. 104, p. 272-292, 2018.

FILGUEIRAS, Luiz. **Uma outra economia é possível**. A Tarde, Salvador, 17 out. 2002.

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

HERKENHOFF, João Baptista. **Constituinte e educação**. In: RAPOSO, G. de R. A educação na Constituição Federal de 1988. Teresina: Jus Navigandi, 2005.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, São Paulo, n. 3, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-593.

OLIVEIRA, Francisco de. **Neoliberalismo à brasileira**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 24-28.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e o meio técnico-científico informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

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

SANTOS, M. **Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

THERBORN, Göran. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 139-180.

Capítulo 13

POR UMA GEOGRAFIA HISTÓRICO-CRÍTICA MOBILIZADORA: DIAGNÓSTICO EMPÍRICO E PRÁTICA DOCENTE

Anderson de Sousa
Fabricio Pedroso Bauab

1 Introdução

O presente artigo é oriundo do primeiro capítulo da tese de doutorado em Geografia, ainda em construção no período de escrita (meados de 2026), cujo objetivo central é investigar as tensões que atravessam o ensino da disciplina na educação básica. Mais especificamente, busca-se compreender por que, a despeito de décadas de produção teórica crítica no campo educacional e geográfico, a prática docente majoritária permanece ancorada em modelos tradicionais, monológicos e desmobilizadores — e, a partir desse diagnóstico, propor uma reconfiguração didática que responda às demandas da realidade atual.

A pesquisa parte de uma intuição gestada na experiência docente do autor, no biênio 2022-2023, no qual verificou-se que o ensino de Geografia — mesmo amparado por boa vontade e repertório teórico consistente — permanecia tensionado entre dois polos contraditórios — a reprodução social, hegemônica, imposta pela inércia institucional; e a emancipação, reduzida a potencialidade intermitente, raramente concretizada. Longe de ser meramente impressionista, a constatação foi submetida à prova empírica sistemática no doutoramento, confirmando-se como regra, não como exceção.

Convém citarmos, contudo, uma constatação teórica: o método das ciências humanas não pode ser o mesmo das ciências da natureza. Se os físicos buscam demonstrar teorias por fórmulas matemáticas, nosso objeto — os seres humanos em sua relação com o espaço, com o outro e com o conhecimento — exige outro encaminhamento: olhar para a realidade concreta e para os processos psicológicos e cognitivos que a medeiam — como o raciocínio lógico se constitui, como a atenção se mobiliza, como o

sujeito aprende na relação com o outro. Por isso, para além do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, a pesquisa empírica é fundamental — pois é na escuta dos sujeitos, na observação de suas práticas e na análise de suas falas que as contradições do ensino efetivamente se revelam.

Nesse sentido, o trabalho de campo foi conduzido em quatro colégios da rede estadual do Paraná, no município de Francisco Beltrão, Sudoeste do estado, no período de junho a novembro de 2025. A pesquisa estruturou-se em três momentos: (1) observação etnográfica inicial de três meses, com registro em diários de campo; (2) aplicação de questionários a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio - um mês; (3) entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e gestores - um mês e meio. Para preservar a identidade dos participantes, os colégios foram designados por nomes fictícios com base em sua localização urbana — P1 e P2 (periféricos), C1 e C2 (centrais) —, e os professores receberam nomes igualmente fictícios: Eduardo, Carolina, Antonia, Mariana, José, Andriele, Danusa, Juliana, Edivaldo e Lucio.

A investigação ancora-se em uma concepção de Geografia que, distanciando-se tanto do empirismo ingênuo quanto do formalismo abstrato, compreende o espaço geográfico como categoria central da reflexão e da intervenção. Tal como nos ensina Milton Santos (2006), o espaço é simultaneamente um sistema de objetos e um sistema de ações — uma totalidade em movimento, tecida por relações de poder, por contradições e por possibilidades. Nessa chave, o ensino de Geografia não pode reduzir-se à transmissão de nomenclaturas ou à memorização de localizações; precisa, antes, instrumentalizar os educandos para a leitura crítica do mundo, para a compreensão das desigualdades socioespaciais e para a identificação das potencialidades transformadoras contidas no real. É nesse horizonte que se inscreve a proposta da nossa Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora - G.H.C.M, cuja plausibilidade foi testada e confirmada no biênio 2022-2023.

O artigo está estruturado em três seções. A primeira, intitulada “O diagnóstico dos sujeitos: colapso do modelo tradicional e materialização do desinteresse”, apresenta os achados empíricos da pesquisa, demonstrando que o desinteresse discente não configura falha individual, mas sintoma de um mal-estar institucional profundo. A segunda, “A consciência que clama por mediação: os sujeitos como diagnósticos do possível”, revela que, a despeito de sua desinstrumentalização, alunos e professores possuem uma

intuição crítica aguda e apontam — ainda que involuntariamente — para os caminhos de uma didática mais eficaz. A terceira, "Elementos didáticos da polifonia: por uma Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora", extrai das falas e das práticas dos sujeitos os elementos constitutivos de uma proposta didática que, sem abrir mão do rigor conceitual e da intencionalidade emancipatória, busca mobilizar a atenção, o interesse e a participação ativa dos estudantes — respondendo, assim, à lacuna que a pesquisa empírica tornou evidente.

2 O Diagnóstico dos sujeitos: colapso do modelo tradicional e materialização do desinteresse

A presente seção demonstra, com base na pesquisa de campo, que alunos e professores já não reconhecem sentido no modelo de ensino atual. Os enunciados convergem para uma constatação central: o notório desinteresse que atravessa as salas de aula não se configura como falha individual — seja do discente, seja do docente —, mas como sintoma de um mal-estar institucional profundo.

Registra-se a experiência docente do biênio 2022-2023, que, embora breve, revelou-se profícua ao expor contradições que o discurso oficial insiste em obscurecer. O caráter recorrente e estrutural dessas situações impeliu-nos a uma pausa na profissão e conduziu à investigação sistemática no doutoramento. A experiência não antecedeu a pesquisa como pano de fundo; provocou-a, orientou-a e nela se confirmou. Desse questionamento inicial, partiu-se para submeter à prova empírica a hipótese de que a escola e o ensino de Geografia permanecem tensionados entre dois polos contraditórios — a reprodução social, hegemônica, e a emancipação, só manifestada em práticas pedagógicas ancoradas em uma postura crítica e dialógica.

Trata-se, pois, de compreender que a apatia, a dispersão e a resistência passiva observadas não emergem do acaso ou da negligência subjetiva, mas constituem respostas adaptativas a um ambiente escolar que, sistematicamente, desmobiliza a atenção, esvazia o sentido do conhecimento e reduz a relação pedagógica a um ritual vazio. Convém mencionar que, a despeito de eventuais entusiastas, o modelo tradicional de ensino permanece hegemônico — denunciado desde Freire (1987) até importantes autores contemporâneos como Libâneo (2011), Rossi et al. (2024), Saviani (2012; 2013), entre outros.

Nesse sentido, Libâneo (2011) adverte que a persistência de uma "pedagogia da transmissão" — na qual o professor se reduz a mero repassador de informações e os alunos a receptores passivos — produz, como consequência previsível, o desinteresse sistemático dos estudantes, especialmente em um contexto de sociedade midiatizada e de estímulos fugazes.

Paro (2016) argumenta que a estrutura autoritária da escola pública brasileira — com sua organização seriada do tempo, hierarquização dos espaços e avaliação como instrumento de controle — desmobiliza a iniciativa dos estudantes, produzindo, como efeito objetivo, uma relação alienada com o saber. O desinteresse, nessa perspectiva, revela-se menos como falha individual e mais como resultado de um ambiente que sistematicamente nega a participação e a curiosidade dos discentes.

Mais especificamente em relação ao ensino geográfico, Cavalcanti (2012) adverte que a Geografia escolar frequentemente reduz-se a uma "geografia de enciclopédia" — centrada na memorização de nomenclaturas e localizações —, divorciada da realidade vivida pelos alunos. Quando a disciplina não consegue oferecer instrumentos para a compreensão crítica do espaço geográfico como construção social permeada por contradições, o desinteresse emerge como resposta lógica.

Em consonância, aprendemos com Vigotski (1991, p. 57), que "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no plano social, e depois, no plano individual". Isso significa que as funções psicológicas superiores — entre as quais a atenção voluntária, o pensamento conceitual e a capacidade de reflexão crítica — não emergem espontaneamente do interior do indivíduo, mas constituem-se nas relações sociais, entre elas a que é mediada pela escola.

Assim, emerge uma questão central: se a escola contemporânea já não consegue capturar a atenção dos sujeitos — fracassando em mobilizar interesse, curiosidade e disposição para o trabalho intelectual —, como poderá cumprir sua função de mediar o conhecimento sistematizado? Libâneo (2011) adverte: não há aprendizagem significativa sem relação ativa com o objeto do saber; a passividade do aluno é obstáculo, não ponto de partida. A atenção voluntária, no léxico vigotskiano, como função psicológica superior, e não dado natural, se constitui nas relações sociais mediadas — e a escola que se reduz ao monólogo não apenas deixa de desenvolvê-la, mas ativamente a desmobiliza.

O que se constatou, ao final da pesquisa, foi justamente a confirmação dessa premissa, ainda que sob uma forma particularmente reveladora. A escola atual — herdeira, em sua gênese e estrutura, da tradição burguesa de ensino — evidencia-se progressivamente desinteressante e desmobilizadora, consolidando assim a primazia da função reprodutiva que lhe é historicamente atribuída. E, no entanto, mesmo nesse quadro de hegemonia reprodutiva, subsistem, ainda que de modo residual e intermitente, alguns lapsos de criticidade, lampejos de uma potência emancipatória que a estrutura não consegue sufocar inteiramente.

A empiria confirma o diagnóstico crítico-reprodutivista. Althusser (1985, p. 43) mostra que a escola ensina "as regras da boa conduta [...] segundo o lugar que [o sujeito] está destinado a ocupar". Bourdieu e Passeron (1982, p. 22) definem a ação pedagógica como "violência simbólica" — e é esse caráter impositivo que, ao não dialogar com a realidade dos educandos, engendra o desinteresse documentado.

Baudelot e Establet (2023, p. 126) corroboram essa leitura ao afirmarem que "a escola não é única, nem unificadora", mas sim dividida desde sua origem em redes que preparam os sujeitos para diferentes posições na divisão social do trabalho — estrutura que, ao invés de mobilizar interesses, opera no sentido da discriminação e do esvaziamento do sentido do conhecimento para as classes populares.

Destarte, dentre as características que melhor descrevem empiricamente essa condição (observações da pesquisa - primeiro momento), destaca-se o monólogo docente como traço estruturante da prática pedagógica hegemônica. Com efeito, ainda que a psicologia da educação — particularmente a tradição histórico-cultural — tenha demonstrado, de forma consistente, que o conhecimento se constitui na e pela mediação, a escola contemporânea persevera em práticas que remontam às suas origens na modernidade burguesa.

A despeito das formulações contundentes contra a "educação bancária" (FREIRE, 1987, p. 57) — na qual o educador é "sujeito do ato de conhecer" e os educandos "objetos" passivos —, a persistência do monólogo em sala de aula evidencia que a crítica freireana mantém inesperada atualidade. A separação vertical entre aquele que "detém o saber" e aquele que "não sabe" revela-se, ainda hoje, a estrutura silenciosa que organiza grande parte das práticas docentes observadas.

Nesse modelo, o monólogo não é exceção, mas norma — e as observações de campo o confirmaram. As aulas revelaram-se

majoritariamente monológicas, organizadas em rituais vazios que, como alerta Freitas (2012, p. 55), assemelham-se a uma "sala de reuniões corporativa": pautada por resultados tangíveis e imediatos, em detrimento de processos dialógicos e de construção de sentido. O preço dessa lógica empresarial transplantada para a escola — a substituição do diálogo pela meta quantificável, da formação pela certificação — é o desinteresse generalizado e a erosão do contrato pedagógico.

Entre as evidências do desinteresse discente, um primeiro bloco de falas (nas recorrentes discussões em sala) se revela particularmente elucidativo. O aluno J.G. (9º ano, P2) aproveita uma pergunta do professor José à turma para responder: *Por que você insiste tanto com a gente, profe, se o teu salário cai na conta igual?* Um colega complementa: *Ah, eu só venho mesmo porque senão o Conselho* [Tutelar] *vai lá em casa me buscar.*

A fala de J.G. encontra respaldo teórico. Paro (1999) observa que a autoridade do professor legitima-se mais pela coerção institucional do que pela construção de sentido. Libâneo (2001) adverte que o esvaziamento do sentido do trabalho escolar atinge professor e aluno: o primeiro atua mecanicamente; o segundo percebe essa mecanização e responde com desinvestimento. Para Aquino (1998), a obrigatoriedade escolar, desacompanhada de sentido, reduz-se a mero dispositivo de controle — um ritual de comparecimento para evitar sanções.

Nos questionários (segundo momento da pesquisa), os alunos também manifestaram insatisfação. J.V. (1º ano, P1) definiu a escola como *um lugar que ensina a ser funcionário, não patrão, uma OBRIGAÇÃO* e suas aulas como *chata, ridícula, intediante* (sic). No colégio cívico-militar C2, D.A. (6º ano) exclamou: *Que tédio essa aula... Por que não fiquei em casa?!* E B.H. (3º ano) completa evidenciando: *Ah, só estou aqui porque sou obrigado.*

Quer dizer, independentemente do modelo escolar, da condição social ou do lugar onde se realiza a pesquisa, observa-se um comportamento discente recorrente diante de aulas que, via de regra, mostram-se estruturalmente idênticas — padronizadas pelas exigências da legislação e pelo modelo neotecnicista hegemônico. Outros exemplos, igualmente elucidativos, da sala de aula poderiam ser aqui acrescidos, como o fizemos no trabalho de tese; contudo, os limites de espaço deste artigo nos impõem a necessária contenção.

Preferimos, pois, continuar com o paradoxo revelado pelos questionários. A contradição é evidente: os alunos afirmam,

majoritariamente, na questão que queria saber o que o motiva a ir para a escola, que a "educação é prioridade", mas na prática observada — e nas falas casuais — demonstra-se tédio, dispersão e sono. Um dado específico corrobora essa tensão: muitos alunos, especialmente do 9º ano do Fundamental e do Ensino Médio, apontaram a alternativa "Evitar falta" como sua principal motivação para frequentar a escola.

Temos também a confirmação docente a esse respeito. A fala da professora Juliana sintetiza o que a maioria respondeu sobre ser possível ser feliz no ambiente escolar: *Não. Porque falta infraestrutura, falta respeito dos alunos [...] Trabalho porque preciso, gosto da Geografia, mas não é um ambiente que me deixa feliz.*

O "mal-estar docente" — desânimo, falta de perspectivas, impotência pedagógica — não se reduz a incompetência individual ou despreparo técnico (AQUINO, 1998). Trata-se de fenômeno enraizado em condições institucionais e sociais mais amplas: precarização do trabalho, perda de legitimidade social, controle burocrático sobre o currículo e dificuldade de dialogar com as transformações culturais. O "desinteresse" ou "falta de vocação" seria, assim, o efeito visível da deterioração das condições objetivas da docência.

O caso de Eduardo (P1, 9º ano) é emblemático da falência do ensino tradicional, mesmo quando amparado por sólido domínio conceitual. Eduardo possui notável erudição — suas aulas evocam a profundidade do ambiente universitário. Todavia, essa qualidade epistêmica não basta para evitar sono e dispersão; sua turma destacou-se como a que mais respondeu com sonolência sistemática ao monólogo. Após vinte minutos de exposição, boa parte dos alunos debruçava-se sobre a mesa, com pelo menos dois dormindo por aula. Eis a contradição central: o domínio conceitual, desacompanhado de didática que o transforme em problema vivo, converte-se em sua própria negação.

José (6º e 9º anos, Colégio P2), por sua vez, simulava diálogos constantemente em suas aulas, revelando uma prática pedagógica centrada na exposição monológica com slides do RCO. De maneira cômica ele formulava e respondia suas próprias perguntas, e justificava a transição abrupta para atividades mecânicas de cópia: *"Ah, eles não dão conta mesmo de sintetizar nessa fase, então prefiro que copiem tudo de uma vez"*. No 6º ano — o mais tumultuado entre todos do mesmo nível — demonstrou tentativas isoladas de inovação (como usar a mão como relevo, utilização

do globo terrestre, atividade externa), mas tais atividades demonstraram desarticulação com sua rotina predominante.

Conforme argumentam Fonseca, Araújo e Leite (2024) ao retomarem Freire, a crítica à educação bancária evidencia como práticas transmissivas tendem a reduzir os estudantes à condição de meros receptores de conteúdos, apagando sua curiosidade e sua historicidade. É precisamente o que se observou nos casos de Eduardo e José: o saber acadêmico, quando não sofre as modificações necessárias para se tornar efetivamente ensinável — adaptando-se ao ambiente escolar e às possibilidades cognitivas dos alunos —, converte-se em discurso vazio, incapaz de mobilizar a atenção ou despertar o interesse.

Mas o que não se pode deixar de citar, nesta seção, é o caso do primeiro ano do Colégio C1, com a professora Mariana — turma que evidencia o que denominamos colapso do contrato pedagógico. Nas observações, testemunhou-se um ambiente de indisciplina generalizada que anulava qualquer proposta didática; para o observador, foi, com folga, o ambiente mais hostil dentre todas as turmas e níveis pesquisados.

Os desafios eram persistentes: xingamentos, recusa às regras, danos ao patrimônio — um aluno, N.C., rasgou uma carteira com linha de cerol. Mariana, em muitos episódios, via-se reduzida a uma postura de resistência passiva, seus planos de aula tornando-se fúteis. A interação era predominantemente destrutiva e opositiva. A fala de uma aluna ao observador, atônito, sintetiza: *Ih prof, você não viu nada, com outros profes às vezes é bem pior.* A interação com o conteúdo era praticamente inexistente — exceto por um lampejo isolado, quando um aluno lembrou que a Rússia é o maior país do mundo, prova de que a aprendizagem era possível, porém absolutamente marginal.

Nesse extremo, a violência simbólica de que falam Bourdieu e Passeron (1982) deixa de ser velada e se explicita como confronto aberto: a escola não mais reproduz pela naturalização, mas pela pura e simples impossibilidade de fazer valer sua autoridade. Para Aquino (1998), a indisciplina extrema não é falha individual, mas sintoma do colapso da autoridade pedagógica — diagnóstico que se confirma na impossibilidade de Mariana exercer qualquer mediação efetiva. Charlot (2000) ilumina essa dinâmica ao afirmar que o fracasso escolar é, antes de tudo, uma questão da relação com o saber: quando este não mobiliza o desejo nem responde às questões do aluno, a resposta pode ser a destruição simbólica do próprio ambiente escolar.

Dessa forma, o desinteresse demonstrado diante do modelo hegemônico não é apatia, mas resposta adaptativa a um ensino que perdeu a capacidade de dialogar com a vida concreta dos sujeitos. A escola, nesse contexto, converteu-se no lugar onde, como sintetiza uma constatação recorrente dessa pesquisa, num modelo onde "os alunos fingem que estudam, professores fingem que ensinam, e a sociedade finge que tudo está funcionando."

Para Freire (1987), a passagem da consciência ingênua à crítica exige a práxis — e os sujeitos desta pesquisa, ao diagnosticarem o desinteresse, encontram-se nesse limiar. Saviani (2013) complementa: a pedagogia crítica deve partir da prática social fragmentada dos alunos para, pela mediação do saber sistematizado, retornar a ela de forma mais elaborada. Charlot (2000), por fim, introduz o conceito de "mobilização": o aluno não aprende se não se mobiliza. Resta a pergunta: se os sujeitos diagnosticam as fragilidades do modelo, o que falta para que essa consciência se converta em ação? A resposta — os germes de uma didática mobilizadora, que os próprios alunos já indicam — serão explorados nas próximas seções.

3 A Consciência que clama por mediação: Os sujeitos como diagnósticos do possível

Esta seção demonstra que, a despeito do desinteresse e da desinstrumentalização — sobretudo dos alunos, cuja apreensão da realidade se manifesta de modo sincrético, o que Vigotski denominaria "conceitos espontâneos" —, os sujeitos da pesquisa não se reduzem à passividade. Possuem consciência crítica aguda e apontam para os caminhos de um ensino mais atraente e eficaz. O diagnóstico do mal-estar não os paralisou; mobilizou neles uma intuição do que poderia ser diferente — intuição que aqui se pretende extrair e sistematizar.

Quanto aos docentes, sua polifonia revela-se dolorosa. Apesar de sua formação consistente — no conjunto da pesquisa, quatro pós-graduados, três mestres e três doutores —, a consciência crítica que demonstram em suas falas (captadas sobretudo nas entrevistas - terceiro momento da pesquisa) esbarra, visivelmente, numa paralisia prática, tornando-se semi-instrumentalizada e, no limite, inoperante.

Tais constatações emergem das falas dos próprios sujeitos — discentes e docentes —, que, ao debaterem questões centrais da Geografia (desigualdade, trabalho, Estado), evidenciam que esses temas não lhes são

estranhos, embora lhes falte a mediação que os converteria em instrumentos de análise crítica.

Em uma de nossas questões (aos discentes), 7-B1, "Estudar sobre Geo é mais sobre…" buscando aferir suas percepções sobre o potencial emancipatório da disciplina, o resultado revelou um dado significativo: a ampla e majoritária escolha — de todas as turmas —, pela alternativa C: "Descobrir como as coisas PODEM ser diferentes", superando visões reducionistas, como a da memorização (A - Decorar como as coisas funcionam) ou da instrumentalização pragmática para o sucesso individual (B - Entender as "regras" para me dar bem na vida), e também se distanciou de uma concepção de equipamento ativista imediato (D - Me equipar para mudar realidades).

Tais respostas configuram, a nosso ver, uma contradição dialética fértil: os alunos identificam a Geografia — de forma quase hegemônica — como uma lente para o possível, como abertura de horizontes alternativos, ainda que a adesão à alternativa de transformação material (D) tenha sido baixa.

Assim, questiona-se: o que essa aparente incoerência revela? Que o "poder ser" se mantém num estágio de esperança crítica, não convertido em projeto de ação concreta. Em outros termos, os discentes intuem que o mundo poderia ser diferente, mas não dispõem dos meios para conceber como essa diferença poderia ser produzida. Quanto a essa dimensão — e à prática pedagógica efetiva —, reconhecemos, contudo, que ainda nos encontramos no primeiro degrau, tendo um caminho árduo e doloroso pela frente.

Interessante a declaração, de uma resposta complementar do aluno: K.E.M (3º ano - C2), que mostrou-se, talvez, o mais maduro de todos na pesquisa. Na 6 (B-2), que perguntava como você relaciona o conteúdo à sua cidade/bairro: *Entendo os problemas, mas não permite que eu intervenha ou mude alguma coisa.* Sobre as plataformas digitais, questão 9, afirmou que elas *poderiam ser melhor aproveitadas e aplicadas no ensino.* Ou seja, K.E.M explicita o potencial geográfico, mostrando que temos um caminho, mas que precisamos ir além, buscar alternativas mais práticas e intencionais, que contribuam diretamente com a sociedade.

Essa leitura da Geografia como disciplina da abertura encontra ressonância em Milton Santos (2006). Para o autor, o espaço é simultaneamente formas-conteúdo técnico e campo de possibilidades políticas. A Geografia, em sua vocação crítica, deve iluminar as

"potencialidades contidas no espaço concreto" (SANTOS, 2006, p. 56). A resposta dos alunos — que identificam a disciplina mais como "descobrir como as coisas PODEM ser diferentes" do que como instrumento imediato de transformação — dialoga com essa concepção: a Geografia opera para eles como demonstração da abertura histórica do mundo, primeiro passo para uma consciência espacial crítica.

A polifonia docente aponta para essa potencialidade, especialmente quando interrogados se sua Geografia prepara para a intervenção local. Registrou-se uma das maiores divergências: de um lado, Eduardo, Mariana, Juliana, Danusa e Andressa reconhecem o potencial transformador; de outro, Carolina, José e Lucio adotam posição cética. Sintetizando a perspectiva destes, Lucio respondeu: *Não. É muito mais teoria. Falamos mais da realidade alheia do que da nossa.*

O depoimento de K.E.M. — que entende os problemas, mas não dispõe dos instrumentos para resolvê-los — é paradigmático. Vigotski (2000, p. 348), ao discutir a relação entre conceitos cotidianos e científicos, oferece chave interpretativa para o fenômeno: o aluno pode ter experiência direta dos problemas de seu bairro, pode inclusive nomeá-los, mas a apropriação dos conceitos científicos — aqueles que permitiriam analisar as determinações estruturais desses problemas — depende de mediação pedagógica qualificada. A ausência dessa mediação condena o conhecimento geográfico a operar como diagnóstico sem terapêutica, como crítica sem projeto.

Essa contradição encontra eco na análise que Kosik (2002, p. 15) faz da pseudoconcreticidade: o mundo da aparência e da manipulação cotidiana oculta a essência dos fenômenos, mas a percepção da possibilidade de transformação já representa um primeiro movimento de ruptura com essa aparência. A resposta dos alunos capta precisamente esse estágio: a intuição de que o real poderia ser diferente, sem que essa intuição se tenha convertido ainda em compreensão das determinações que obstaculizam essa diferença.

Outro dado igualmente revelador emerge da questão 11-B1, que indagava os alunos sobre a capacidade da Geografia de atuar como espelho da estrutura social (reproduzindo suas lógicas) ou como motor de transformação (germinando alternativas). Trata-se de um dilema ancorado no paradigma dialético, cuja complexidade reflexiva é notória.

Esses dados revelam apreensão significativa, por parte dos discentes, da natureza dual da disciplina. Indagados se a Geografia atua como espelho

ou como motor, a maioria das turmas — com destaque para os ciclos finais (9º ano do Fundamental e 3º ano do Médio) — concentrou suas respostas na alternativa C: "Ambos: mostra problemas e inspira ações", alcançando índices próximos a 70% no Ensino Médio e superior a 40% no Fundamental.

Convém mencionar que a própria complexidade do objeto investigado se manifestou empiricamente na dificuldade que grande parte dos alunos demonstrou para apreender o problema, a despeito da mediação pedagógica realizada pelo pesquisador e, pontualmente, pelos docentes. Essa resistência à compreensão atesta, pois, a natureza paradoxal e constitutivamente contraditória do fenômeno em análise.

O resultado é eloquente: ainda que as respostas apontem para uma postura séria, porém não instrumentalizada, os alunos identificam a tensão central do debate teórico. Os dados corroboram a tese de que a escola é um espaço dialético: carrega potencial transformador — manifestado na percepção da Geografia como ferramenta crítica —, mas seu funcionamento cotidiano ainda se encontra sob o domínio de uma lógica reprodutivista.

Bakhtin (2017, p. 342) ilumina essa contradição: a consciência se forma em campo de tensão entre discursos antagônicos. "A palavra autoritária [...] exige submissão, não apreensão livre e criativa. Por isso não pode entrar em unidade interiormente persuasiva com a 'nossa própria palavra'." Em outros termos, a palavra do professor, do currículo, da instituição não se funde à consciência do aluno, que só pode curvar-se ou rejeitá-la.

Assim, jamais se estabelece, nesse regime, aquela unidade viva na qual o saber se torna verdadeiramente "seu". O reconhecimento, pelos alunos, da Geografia como espelho e simultaneamente como motor sugere precisamente esse embate entre a palavra autoritária de um saber formalmente instituído (a Geografia escolar que "mostra problemas") e uma compreensão internamente persuasiva, ainda em gestação, que vislumbra na disciplina a possibilidade de intervir no mundo.

Em respostas complementares (bloco dois), as falas dos discentes corroboram essa visão crítica, porém desinstrumentalizada. L.M., aluno do 9º ano do C2, afirmou que a Geografia o ajudou *a ter opinião, a não ser leigo e ter argumentos em muitas situações, como desigualdades sociais*. S.A., aluna da mesma turma, ao comentar a relação da Geografia com sua comunidade, disse: *eu vejo muito a desigualdade social e a política.* E, ao se

referir à identidade cívico-militar de sua escola, acrescentou: *Só cobrança […] números, números.*

Os alunos também reconhecem a escola como campo de disputa. Na questão 19-B2, indagados se a escola tende à reprodução ou à transformação, as respostas revelaram notável amadurecimento em todas as etapas. A alternativa A — "Reproduz: ensina a obedecer e seguir o sistema" — foi majoritária, embora tenha empatado, no sexto ano, com a B ("Reproduz, mas tenta mudar"), que registrou expressiva votação em todas as turmas. A alternativa C ("Transforma ao estimular o pensamento crítico") também obteve respaldo, enquanto a D ("Transforma") foi pouco assinalada.

Esse panorama — dominado por uma visão reprodutivista, mas com parcelas significativas que reconhecem tensão ou potencial transformador — materializa empiricamente a contradição inerente à escola: percebida simultaneamente como aparelho de conservação e como espaço possível de crítica, o que evidencia a consciência discente acerca de seu caráter multifacetado e em disputa.

Os achados revelam uma contradição fértil, vital para os propósitos desta investigação. De um lado, surpreendem à luz do posicionamento crítico-marxista, que compreende a sociedade atual como profundamente alienada — condição que se reproduz, em larga medida, no próprio âmbito escolar, onde a percepção das relações estruturais de dominação costuma ser obstruída. De outro, tais respostas corroboram dialeticamente a tese central aqui defendida: ainda que a função reprodutora predomine no ensino, dele emergem, de forma intermitente e não linear, potencialidades emancipatórias.

Esse tensionamento encontra eco na noção bakhtiniana de "palavra interiormente persuasiva" — "metade nossa, metade alheia", cuja força criativa reside em estabelecer contato íntimo com a própria palavra (BAKHTIN, 2017, p. 343). Os lampejos de percepção crítica dos alunos podem ser interpretados como o emergir dessa palavra interiormente persuasiva em meio ao discurso autoritário.

Os alunos também oferecem o que denominamos "dicas reflexivas". I.S.G., aluna do 6º ano do C1, ao responder à questão 20 (B2) sobre o que seria uma escola revolucionária, comentou que ela faria *avaliações diferentes, pois não somos iguais. Ex.: se um aluno é bom em artes, daria mais aulas de artes para ele.*

A sugestão da aluna I. S. G. traduz uma insatisfação legítima com o caráter padronizado e classificatório que predomina no ensino atual. Contudo, a produção teórica crítica adverte que a ênfase nas supostas aptidões "naturais" pode, paradoxalmente, operar como mecanismo de reprodução da ordem social. Conforme demonstram Bourdieu e Passeron (1982), a instituição escolar tende a validar e amplificar o capital cultural herdado do ambiente familiar, naturalizando as diferenças de origem social sob a aparência de mérito individual. Nessa perspectiva, uma escola verdadeiramente revolucionária não poderia limitar-se a "dar mais daquilo em que o aluno é bom", sob pena de fragmentar-se em guetos de especialização precoce — crítica que Frigotto (2021) dirige, com propriedade, às pedagogias fundamentadas na Teoria do Capital Humano.

Outra resposta inteligente e reflexiva sobre a questão 16-B2, sobre o que mais o anima no contexto escolar, é a do discente P.H.P, do primeiro ano (C2), que afirmou que *debates são ótimos! Fazem você remoer os fatos e quase sempre encontrar a verdade sobre opiniões.* A fala é relevante também por corroborar um pressuposto central da Pedagogia Histórico-Crítica: o estudo deve ser natural, dialógico, não coercitivo. Aliás, tal metodologia mostrou-se, na prática docente do pesquisador, a mais fecunda — um ensino que se molda aos alunos, dialeticamente, sem perder sua intencionalidade formativa.

Na mesma direção, a aluna N.G.A.B. (3º ano, C2) afirmou, na questão 2-B2, que o mais difícil em Geografia é *a metodologia do professor, como eu sou TDAH, às vezes eu me distraio*. Na questão 9, complementou: *Atualmente temos muitas variações de alunos, então todas as metodologias e recursos são importantes.* E, na questão 16, revelou que o que mais a anima são *aulas com professores que explicam de maneira descomplicada*. Em síntese, os alunos anseiam por uma prática plural, dialógica e acessível — exatamente o oposto do monólogo rígido.

Os alunos também apontam caminhos mais incisivos. Na questão 14-B1, indicaram que tecnologias como "*Google Earth* / Mapas interativos", "Aulas com arte / jogos participativos" e "*Apps* de simulação ambiental" poderiam melhorar o ensino. E na questão 12-B1, revelaram uma percepção maturada: os alunos do Ensino Médio passam a entender que o potencial transformador da Geografia "depende do professor" — ou seja, reconhecem a mediação docente como variável decisiva.

Se os alunos, contudo, conseguem intuir o que desejam, os professores, por sua vez, revelam uma contradição mais profunda. A fala

do professor Eduardo (P1) sintetiza, com particular densidade, o núcleo contraditório que atravessa o discurso da maioria de seus pares: *Em potencial, poderia transformar sim, mas isso não acontece. Ela mais reproduz, devido ao condicionamento, especialmente em relação às condições do trabalho. Não há autonomia ao professor, as jornadas são longas, são muitos alunos, etc.*

O que este enunciado revela, em última instância, é que os docentes — ao contrário dos alunos — possuem a instrumentalização teórica, a consciência crítica das determinações estruturais que obstaculizam seu trabalho. Sabem o que deveria ser feito. No entanto, esse saber não se converte em saber-fazer. A distância entre a crítica e a práxis, entre o diagnóstico e a intervenção, é precisamente o nó a ser desatado — e é nessa lacuna que a proposta de uma Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora busca intervir.

As falas dos sujeitos evidenciam, de modo convergente, uma percepção fundamental: a Pedagogia Histórico-Crítica — pelo diálogo, pelos debates, pela ênfase na prática social como ponto de partida — configura-se não apenas como método eficaz para a aquisição do conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento fundamental para a formação de um posicionamento político crítico. Saviani (2013) argumenta que a educação, ao socializar o conhecimento sistematizado, pode instrumentalizar os educandos para a compreensão crítica da realidade, atuando como espaço de resistência. Trata-se, pois, de formar sujeitos autônomos, conscientes das contradições e preparados para intervir criticamente no mundo.

Em fechamento, vemos que os sujeitos da pesquisa, como se procurou demonstrar ao longo desta seção, possuem a semente da crítica. Alunos e professores, cada qual a seu modo e com os instrumentos de que dispõem, são capazes de diagnosticar as fragilidades do modelo hegemônico e de intuir caminhos alternativos — debates, pluralidade metodológica, acessibilidade, diálogo. Falta-lhes, contudo, a mediação pedagógica que converta essa intuição em instrumento efetivo de leitura e transformação do mundo.

Como assinala Mendonça (2025), "a mediação pedagógica é compreendida como a ação intencional do professor em orientar e desenvolver os conteúdos", e essa intencionalidade — ausente ou mal direcionada nas práticas observadas — é precisamente o que distingue o mero ativismo da práxis transformadora. Sem mediação qualificada, a crítica permanece diagnóstica, não interventiva; a consciência permanece fragmentada, não operativa; a potência emancipatória do saber geográfico

permanece aprisionada nas malhas da reprodução. É essa lacuna entre o "saber ver" e o "saber fazer" que uma nova didática precisa preencher — e é a essa tarefa que a próxima seção se dedicará, ao apresentar os fundamentos da Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora.

4 Elementos didáticos da polifonia: por uma Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora

Nesta terceira e última seção, extraímos das falas, críticas e sugestões dos sujeitos da pesquisa os elementos constitutivos de uma didática (que consideramos) mais atraente e eficiente — a que denominamos Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora. Cumpre esclarecer que tal intuição não emerge tardiamente da investigação empírica; ao contrário, constituiu-se antes dela, tendo o campo apenas confirmado sua pertinência.

Partimos de uma constatação: o problema do ensino geográfico não reside nos conteúdos — críticos — nem na consciência teórica dos docentes — em geral, aguda —, mas fundamentalmente nos métodos de mediação. Para além da prática docente que antecedeu a pesquisa — a qual já se orientava por uma configuração mais atrativa —, as falas dos sujeitos se impõem como primeiro indício dessa necessidade: em qualquer circunstância didática, deve-se partir da realidade concreta e local, pois, em um mundo saturado de informações, não há mediação possível quando o ponto de partida são elementos distantes da realidade vivida.

A pesquisa evidenciou que alunos e professores apontam nessa direção. Assinala Freire (1987, p. 79): "a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo" — práxis que exige o mundo concreto, vivido. Saviani (2012, p. 55) complementa: a prática social — ponto de partida e chegada — deve ser tomada em sua forma sincrética, fragmentada, para, pela mediação do saber, ser retomada em forma sintética e crítica.

Lucio confirma: *O principal propósito seria estudar a nossa realidade — as territorialidades, o planejamento urbano municipal, o solo daqui —, apesar de podermos comparar. Mas estudamos mais o espaço mundial, os territórios, os conflitos em geral, do que nós mesmos.*

Eduardo explicita: em suas aulas, o foco se dá *nos exemplos, na realidade local* — visão compartilhada por Mariana, Danusa e Andriele. O mesmo ainda afirma que essa opção não é recurso ilustrativo, mas base

para compreensão dialética: *A relação é dialética — ao mesmo tempo que refletimos sobre o mundo, ele nos interfere.*

A já mencionada fala de K.E.M. — ao afirmar que compreende os problemas, mas que estes não lhe permitem intervir — revela com clareza que o diagnóstico desacompanhado de mediação é insuficiente. Em outros termos, reconhecer a ferida não basta; é preciso dispor dos instrumentos para cicatrizá-la. Impõe-se, portanto, a necessidade de encontrar meios de nos aproximarmos dos problemas locais, sem com isso prescindir da apropriação de conceitos científicos e de informações provenientes de outras escalas geográficas.

Com efeito, embora nossa realidade seja inegavelmente influenciada por fatores exógenos — econômicos, políticos, culturais —, é na realidade próxima, visível e tangível que se encontram as condições imediatas de transformação. Como argumenta Milton Santos (2006, p. 105), "o espaço geográfico deve ser considerado como um campo de forças cujas ações se definem a partir da realidade local, mas cujas determinações ultrapassam essa escala" — donde se conclui que o local não é uma ilha, mas o ponto de ancoragem a partir do qual o global pode ser apreendido criticamente.

Nessa mesma direção, Saviani (2013, p. 68) adverte que "a prática social, enquanto ponto de partida, é simultaneamente o ponto de chegada do processo educativo", de modo que o conhecimento sistematizado só se justifica na medida em que retorna à realidade vivida, instrumentalizando os sujeitos para sua transformação. A Geografia que não parte do lugar, portanto, dificilmente poderá contribuir para sua superação.

Por todas essas razões, ressalta-se, com base na prática docente, que essa constatação é das mais evidentes em sala. Quando se traz exemplos da vida real — do mundo dos alunos —, a discussão tende a tornar-se mais participativa, pois os mesmos se reconhecem como parte do processo. O ensino de Geografia tem a particularidade de demonstrar o mundo real de modo tangível, acessível à experiência sensível — privilégio que outros componentes não compartilham.

Quando se abordam as formas de relevo ou a paisagem, por exemplo, basta solicitar que os alunos olhem pela janela para que, em pequena escala, obtenham uma mostra concreta do objeto em estudo. O mundo está ali, à vista — e a Geografia, quando bem mediada, tem o privilégio de poder partir dele.

Trata-se de uma prática que, para o docente deste campo científico, tende a emergir como exigência imanente da própria natureza do saber

geográfico — não uma técnica externa que se acrescenta ao ensino, mas decorrência lógica de seu objeto de estudo. Corroborando, Cavalcanti (2016) argumenta que o ensino de Geografia precisa partir do mundo vivido do aluno, estabelecendo pontes entre conceitos cotidianos e científicos. Na mesma direção, Callai (2005) enfatiza que o lugar — como espaço da vivência e da cidadania — é o ponto de partida fundamental para a educação geográfica.

Um segundo elemento constitutivo de nossa proposta diz respeito ao dialogismo enquanto necessidade ontológica — e, por isso mesmo, como método, não como simulação, tal qual se verificou nas observações da pesquisa. Queremos, com isso, estabelecer sua indubitabilidade, contrapondo-o ao monólogo usualmente apresentado pelos professores ou, em alguns casos, aos solilóquios que sequer pressupunham um interlocutor.

Com efeito, como fundamentam Serafim e Xavier (2025, p. 28) ao retomarem Bakhtin, "a linguagem dialógica representa um pilar ontológico da comunicação humana, marcada pela interação constante entre sujeitos social e historicamente situados". Isso significa que o dialogismo não é uma escolha metodológica entre outras, mas constitutivo do próprio ser — e qualquer prática pedagógica que o ignore não apenas empobrece a relação educativa, mas nega a própria natureza da comunicação humana.

Em consonância, cumpre reconhecer que nossa didática experienciou múltiplas metodologias — pois é inerente à função docente navegar entre várias marés até que se encontre uma correnteza que melhor flua —. Todavia, em todas elas o diálogo sempre foi buscado como fio condutor, justamente pela intuição de sua ontologia como fundamento. Notavelmente, uma sala de aula sem debate não é verdadeiramente uma sala de aula; converte-se em um teatro no qual o professor-ator, isolado em seu monólogo, não consegue mensurar sequer o quanto está ou não atingindo seus alunos. O diálogo, nesse sentido, não é um adorno pedagógico, mas o próprio termômetro da relação educativa — sem ele, o ensino se reduz a uma performance sem retorno, e a aprendizagem, a uma aposta no escuro.

Nesse intento, outro exemplo ilustrativo de uma prática incongruente na pesquisa, é o caso da professora Andriele que, ao receber a pergunta *Profe, tu acha que o Lula cumpre todas essas políticas?*, respondeu com contra pergunta retórica que abortou a discussão. Com isso, temos o que não fazer: a postura crítica exige abertura às questões dos alunos — é delas que emergem oportunidades de construir argumentos concretos.

A postura contrária revela a contradição entre o discurso crítico que se professa e a prática autoritária que se exerce.

P.H.P., ao afirmar que "debates são ótimos" — corrobora nossa intuição. A reflexão é ainda mais necessária diante do progressivo afastamento dos jovens das interações verbais presenciais. Estudo das universidades de Missouri e Arizona aponta queda de 5.424 palavras por dia entre menores de 25 anos. A psicolinguista Maryellen MacDonald relata "erosão nas habilidades de comunicação" entre a geração Z, com dificuldades até para tarefas banais (apud CORRÊA, 2026).

Isso significa que a escola — e a Geografia, em particular — não pode ignorar essa transformação silenciosa. Se os jovens estão se habituando a comunicar-se por meio de gírias, abreviações e mensagens de texto, evitando a conversa face a face, a aposta no diálogo como método pedagógico não é apenas uma escolha didática; é, cada vez mais, uma intervenção necessária na própria constituição da subjetividade contemporânea. Como alertou a mesma especialista, a redução da fala prejudica a capacidade de entender o outro e o autoconhecimento, pois o diálogo "não é apenas uma troca de informações, mas um exercício fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional" (apud CORRÊA, 2026, s.p.).

A constatação da necessidade do diálogo, aliás, já se mostrava no primeiro momento da pesquisa, pois os alunos do terceiro ano do C2, que tiveram dois professores distintos no período da observação — Edivaldo e Lucio —, foram categóricos ao manifestar sua preferência. Um deles sintetizou a comparação nos seguintes termos: *Então prof, o jeito deles trabalharem é bem diferente. Enquanto o [Edivaldo] tenta mais conversar com a gente, esse chato aí fica só passando atividade atrás de atividade, mal conversa, e só fala asneiras.*

Em contraponto — e dialogando com o elemento anterior —, impõe-se um terceiro elemento: a geração atual, embora valorize experiências dialógicas, revela-se mais dinâmica, com clara aversão a explicações longas. Na pesquisa, verificou-se que a média de atenção dos discentes não ultrapassa vinte minutos de exposição continuada. Esse limite atencional precisa ser reconhecido como dado da realidade contemporânea, não como déficit a ser lamentado.

Ritmo, variedade e tecnologia devem ser aliadas. Como ensina Cavalcanti (2016), o ensino é um processo de conhecimento mediado, que envolve objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização — elementos que não podem ser dissociados. Souto (2022) complementa:

metodologias ativas, quando contextualizadas, dinamizam o ensino de Geografia. Reconhecer o limite atencional não é rendição à superficialidade, mas exigência de uma didática que dialogue com as condições históricas concretas. Aulas tradicionais, pautadas majoritariamente por exposições orais longas são um contrassenso para a geração atual.

Ademais, as sugestões discentes na questão 14-B1 — *Google Earth*, jogos, simulações — indicam que a tecnologia bem mediada é bem-vinda. A pesquisa também evidenciou que práticas cartográficas, como as da professora Mariana (a que mais se aproxima de nossas proposições), são parte essencial da Geografia e devem integrar o cotidiano semanal das aulas. A Geografia é viva: ciência da Terra, precisa ser crítica e, no mesmo movimento, demonstrar especificidades regionais — para que se compreenda o que é ou não replicável. Como adverte Santos (2006, p. 113), a técnica não é boa nem má em si; seu uso depende do contexto social e das finalidades a que serve.

Com isso, cumpre ressaltar que não se trata de ativismo superficial — de movimento pelo movimento, de técnica pelo técnica. Trata-se, ao contrário, de mobilizar a variedade metodológica como condição para capturar e sustentar a atenção dos alunos, etapa preliminar, porém necessária, para o trabalho intelectual rigoroso. Mas não apenas isso: trata-se também de reconhecer que os conteúdos precisam ser apresentados sob diferentes linguagens, registros e mediações, para que possam ser efetivamente apreendidos pela diversidade de personalidades, estilos cognitivos e trajetórias que compõem uma sala de aula. A homogeneidade metodológica, nesse sentido, não apenas entedia — ela exclui.

Reconhece-se, neste ponto, o mérito heurístico da pirâmide de Glasser (2010), ainda que careça de lastro empírico consistente (LETRUD, 2012). Sua intuição central — métodos ativos retêm mais que passivos — encontra, contudo, solo teórico mais fértil em Vigotski. Para o autor (1991, p. 57), as funções psicológicas superiores constituem-se na relação social mediada, com um parceiro mais capaz. Quando um aluno ensina um colega, externaliza e reorganiza conceitos, internalizando-os mais profundamente manifesta a lei genética segundo a qual toda função aparece primeiro no plano social (interpsíquico) para, depois, consolidar-se no individual (intrapsíquico). Assim, a pirâmide de Glasser, útil como imagem didática, só se inteligibiliza plenamente pela teoria que lhe falta: o caráter social e mediador da consciência.

Considerar o tempo de aprendizagem exige, pois, reconhecer sua natureza dialética, gradativa e não linear. Glasser oferece uma intuição pedagógica; Vigotski fornece o fundamento: a retenção duradoura de um conceito depende de sua internalização sob múltiplas mediações sociais. Ler, ouvir, discutir, praticar e ensinar não são técnicas justapostas — são formas distintas de reinserir o aluno na interação com o saber, ora como receptor, ora como interlocutor, ora como agente, ora como mediador. Essa reiteração qualitativamente variada converte o saber episódico em instrumento estável — condição para a formação de sujeitos críticos.

Esse princípio ecoa na "curva do esquecimento" de Ebbinghaus (1913), que explica que a retenção decai exponencialmente, e revisões em intervalos estratégicos consolidam a memória. Trata-se de movimento espiralado que retoma o objeto sob novos ângulos — exigindo tempo que não pode ser artificialmente acelerado. Implica ao professor retomar, sob diferentes modulações, os conceitos centrais da Geografia — lugar, paisagem, território, espaço — articulando-os aos demais conteúdos. Não para "incutir", mas para formar olhar crítico-geográfico estável, convertendo o saber episódico em ferramenta durável — condição para o "raciocínio geográfico" de Cavalcanti (2012).

Por conta dessas especificidades, acreditamos ser necessário mobilizar melhor os discentes, razão pela qual defendemos estratégias didáticas mais "ativas". Contudo, esclarecemos: este termo, em nossa proposta, nada tem a ver com as denominadas "metodologias ativas", em voga no discurso pedagógico contemporâneo. Com efeito, tais metodologias — frequentemente associadas ao ensino híbrido, à sala de aula invertida e à gamificação — mostram-se, particularmente ingênuas, sobretudo por secundarizarem o trabalho do professor, reduzindo-o a uma função meramente tutorial ou de acompanhamento, em detrimento de sua centralidade como mediador do conhecimento sistematizado.

Libâneo (2022, p. 40) adverte: as metodologias ativas são anunciadas para "assegurar que os alunos sejam ativos [...] cabendo aos professores papel muito mais próximo de tutoria do que propriamente de docência". É desse aligeiramento que nossa proposta se distancia. Não defendemos a substituição do professor por "facilitador" ou "tutor", mas sua reafirmação como agente central e intencional da mediação — condição para que o aluno seja efetivamente orientado ao conhecimento crítico.

Assim, um quarto elemento impõe-se como necessário: a explicitação da intencionalidade emancipatória sem abdicação do rigor

conceitual. Com certa perplexidade, assistimos à raridade com que os professores observados explicitavam seus objetivos nas explanações. Em nossa perspectiva, não basta que os alunos saibam o que estudam; é preciso que compreendam por que estudam e, sobretudo, como o conhecimento produzido pode instrumentalizá-los para a leitura crítica do mundo.

Nesse sentido, destacamos nosso principal axioma: os fenômenos estudados — por mais singelos que pareçam em sua aparência imediata — jamais se explicam por si mesmos. A aparência é, muitas vezes, o avesso da essência. Saviani (2013, p. 15) ensina: "identificar a essência do objeto, captar sua estrutura, suas determinações e relações constitutivas, para explicitar o movimento dialético de sua produção histórica". Percorrer o caminho da aparência fragmentada à essência sintética, da prática social sincrética à prática social crítica.

Combinando, no entanto, esta máxima fundamental à realidade atual, vale citar o alerta de Nóvoa (2019. p.34) de que a inovação não reside na mera introdução de dispositivos ou modismos pedagógicos ("coisas novas"), mas na capacidade de integrá-los a uma prática educativa reflexiva e intencional, que jamais perde de vista os fins últimos da educação — a formação integral e a emancipação dos sujeitos. Inovar por inovar ou simplesmente para atrair, sem intencionalidade não condiz com a filosofia da práxis. Nossa proposta, aliás, não é entreter, mas cativar para que os alunos queiram saber mais.

Nesse sentido expomos o caso de Danusa, pois, mesmo usando metodologias ativas — esbarrou em limites por falta de profundidade conceitual. Demonstrou insegurança na própria área, com explicações fragmentadas e problematização rarefeita. Os debates degeneraram em catárticos e maniqueístas — a discussão Israel-Irã é exemplar —, com engajamento produtivo restrito a K.E.M., enquanto a maioria se dispersava em curiosidades episódicas (como a localização de Togo). O ritmo era perturbado por protocolos militares e transições lentas.

Cabe ressaltar, com isso, que nossa proposição incorpora a estratégia dialética que Saviani (2012, p. 120), retomando Engels, denominou "curvar a vara para o outro lado": acolher o que o escolanovismo trouxe de fecundo — interesse, atividade, experiência do aluno —, mas reorientando-o a partir de matriz crítico-dialética. Do mesmo modo, adaptar-se à realidade tecnológica não é rendição, mas movimento inicial para ganhar fôlego e mudar a direção. A Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora nada a favor da corrente apenas o suficiente para, em vez de ser arrastada, escolher para

onde nadar — orientada pela compreensão crítica deste mundo desigual e pelo horizonte da justiça social.

A essa altura, impõe-se responder à sugestão da aluna I.S.G., que supunha mais aulas de arte para quem é bom em arte. Nossa proposição é a de que uma escola revolucionária não pode fragmentar-se em guetos de aptidão — sob pena de reproduzir, pelo viés da especialização precoce, a lógica que Bourdieu e Passeron denunciaram. Deve-se assegurar a todos o acesso ao saber sistematizado em toda sua riqueza, utilizando a arte e o lúdico como mediações para a universalidade, não como fim excludente.

Partindo, dessa forma, para a parte final deste trabalho, convém apresentar aquilo que denominamos nossas estratégias didáticas mais peculiares e mobilizadoras — aquelas que buscamos praticar no biênio 2022-2023. Por mais singelas que pareçam, foram as que mais mobilizaram os alunos, tornando o ensino de Geografia mais acessível, significativo e duradouro. Destacaremos duas, pela eficácia e pelos limites de espaço.

A primeira: inversão da lógica da leitura. Em vez de cobrar leituras para explicação posterior — procedimento que reduz o aluno a receptor passivo —, os alunos liam, frequentemente, em casa, às vezes em sala, algo em torno de três páginas do que já havia sido trabalhado. A partir daí, produziam paródias ou encenações. As paródias, além do ganho cognitivo, geravam riso compartilhado e afeto — elementos que tornavam a experiência mais significativa. A avaliação era implícita à performance, prescindindo de instrumentos externos.

Quanto às encenações, estas se realizavam sobretudo mediante a personificação de países. Cada aluno construía, com papelão, uma espécie de "mapa-máscara" representando o país que lhe havia sido designado. Munido desse artefato, dialogava com os colegas ao estilo dos vídeos do canal de YouTube "oipedrodaher"[5] — uma referência cultural juvenil que atuava como ponte entre o universo escolar e as práticas extraescolares de consumo midiático.

A segunda prática incidiu sobre o trabalho cartográfico. Em vez de solicitar mapas pintados no caderno — atividade frequentemente mecânica e pouco mobilizadora —, passou-se a imprimir grandes mapas em papelão, utilizando *softwares* específicos para ampliação. As partes recortadas eram então reunidas em um trabalho artesanal coletivo. Desse processo, múltiplas possibilidades didáticas se descortinavam: desde a localização de

5 Canal brasileiro de sucesso que personifica países para explicar geopolítica de forma lúdica e didática, contrapondo-se ao ensino tradicional centrado no monólogo.

países, continentes e oceanos até a criação de mapas temáticos diversos — de relevo, climáticos, econômicos, entre outros.

Os mapas serviam de suporte para brincadeiras e competições. A dinâmica, simples, era eficaz: cada grupo pontuava ao localizar países ou descrever características geográficas — clima, relevo, vegetação, aspectos socioeconômicos —, transformando o aprendizado em jogo coletivo. O erro não era punição, mas oportunidade de correção colaborativa. A competição, desprovida de individualismo, estimulava a participação de todos: o sucesso do grupo dependia de cada membro. O que poderia ser mera memorização ganhava contornos de desafio coletivo, mobilizando as dimensões cognitiva, afetiva e social.

Nesse sentido, conforme se depreende da teoria de Kishimoto (2017), o jogo de papéis — tal como ocorre na personificação dos mapas — constitui uma das formas mais potentes de aprendizagem, na medida em que exige do aluno não apenas o domínio conceitual, mas sua encarnação em gestos, falas e relações. Quando um aluno "vira" um país, não aprende meramente dados sobre ele; aprende a ser aquele país na relação com os outros. A dimensão performática do jogo, nesse sentido, consolida o conhecimento de modo mais profundo do que a memorização passiva — aspecto que a prática docente em tela veio a confirmar.

Por fim, devemos afirmar que a Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora não consiste numa invenção abstrata do pesquisador, mas uma síntese teórica do que os próprios sujeitos da pesquisa, inclusive os alunos das práticas docentes anteriores à pesquisa, indicaram como necessário. Resta pavimentar o caminho entre o "saber o que fazer" (teoria crítica) e o "saber como fazer" (didática efetiva). As vozes dos alunos – que clamam por debates, por metodologias descomplicadas, por conexão com a vida real, por avaliações que respeitem as diferenças – são o ponto de partida. A Geografia Histórico-Crítica Mobilizadora é a aposta de que esse caminho é possível, e de que vale a pena construí-lo.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AQUINO, Julio Groppa. **A desordem das disciplinas: a história da profissão de professor no Brasil**. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. et al. (Orgs.). A pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas.

São Paulo: FEUSP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **A escola capitalista na França**. São Paulo: Boitempo, 2023 (Coleção Marx 21).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BROCKINGTON, Guilherme; PIETROCOLA, Maurício. **Are the rules for didactical transportation applicable to the concepts of modern physics?** Investigações em Ensino de Ciências, v. 10, n. 3, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola: pressupostos, métodos e práticas**. Campinas: Papirus, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, Alessandra. **Jovens têm dificuldade de pegar o telefone e marcar uma consulta**, **diz pesquisadora americana**.. In Estado de Minas, 12 fev. 2026. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/articles/cyv5drq3z4qo. Acesso em 02/06/2026.

DIP, Juliano - Jornal da Band. Estudo das universidades de Missouri e Arizona. **Brasileiros falam 20% menos do que há 30 anos, aponta estudo**. Band, 21 abr. 2026. Disponível em https://www.band.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/brasileiros-falam-20-menos-do-que-ha-30-anos-aponta-estudo-202604212227. Acesso em 02/06/2026.

EBBINGHAUS, Hermann. Memory: **A Contribution to Experimental Psychology**. Tradução de Henry A. Ruger e Clara E. Bussenius. New York: Teachers College, Columbia University, 1913.

FONSECA, Edimar Fonseca da; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; LEITE, Kathia Maria Barros. **Educação dialógica na era digital: contribuições do pensamento de Paulo Freire**. Revista Tópicos, 2024.

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

Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009

GLASSER, William. **Choice Theory in the Classroom**. New York: HarperCollins e-books, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LETRUD, Kåre. **A Rebuttal of NTL Institute's Learning Pyramid. Education**, v. 133, n. 1, p. 117-124, Fall 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Metodologias ativas: a quem servem? nos servem?** In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MENDONÇA, Magno Carlos Gomes. **Ensinar na cultura digital: mediação pedagógica, tecnológica e os caminhos da inovação crítica**. International Integralize Scientific, v. 5, n. 46, 2025. DOI: 10.63391/2D56EE. Disponível em: https://iiscientific.com/artigos/2d56ee/. Acesso em: [data de acesso].

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 173, p. 26-41, jul./set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/4nQ5WrYyLp53s9jKjT8pBwQ/?lang=pt. Acesso em 06/02/2026.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: contribuição para a crítica da autoridade do professor**. São Paulo:

Cortez, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

ROSSI, Mayara, et al. **Refletindo sobre o ensino tradicional: uma revisão narrativa**. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, v. 5, n. 3, 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERAFIM, Maria Lúcia; XAVIER, Manassés Morais. **A natureza dialógica da linguagem em Bakhtin e o Círculo: o ato na realidade e acontecimento do ser**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, v. 25, n. 2, p. BHK28, 2025.

SOUTO, R. J. S. **O ensino de geografia na perspectiva das metodologias ativas: estratégias para a dinamização do processo de ensino aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 14

EQUILÍBRIO ENTRE DOIS MUNDOS: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO CENTRO E NA PERIFERIA DE RIO DO SUL-SC

Fabio Macedo de Castro Faria

1 Introdução

As práticas de ensino cotidianas encontram desafios de ordem estrutural na maioria das escolas. Falta de recursos, de espaço adequado, de conectividade são alguns dos principais. Há também desafios humanos, como o desinteresse dos alunos, a falta de preparo dos professores e a resistência da equipe diretiva. Neste capítulo, as características do local e as particularidades da comunidade escola serão observadas como um fator determinante do sucesso de uma prática de ensino.

Um conjunto de atividades práticas foram realizadas em duas escolas com o objetivo de aprofundar os conhecimentos teóricos. Horta escolar, atividades de meio ambiente e sustentabilidade, filmes seguidos de debates e saídas de campo com o objetivo de propor melhorias na comunidade. As atividades propostas foram rigorosamente as mesmas em duas escolas distintas. Uma escola confessional que atende uma parcela abastada da população e se localiza em bairro nobre na área central, e uma escola pública estadual que se localiza em bairro periférico e atende filhos de operários e de agricultores. A receptividade às propostas, o nível de envolvimento da comunidade escolar e os resultados alcançados variaram consideravelmente, demonstrado que nem sempre boas ideias e disposição são suficientes para uma educação geográfica envolvente.

A fim de romper com o ensino unicamente teórico, as práticas de educação ativa estimulam o pensar através do fazer. A educação geográfica possibilita inúmeras práticas de educação ativa. Dentro do contexto da disciplina, estas atividades contribuem para o entendimento do local e a construção da cidadania. Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais e humanas (CALLAI, 2000). Mas é fato notório que o

cotidiano escolar impõe uma série de limitações as práticas do professor. Não têm recursos, não pode tirar os alunos da escola, não pode atrasar o livro, tem que gerar notas.

Por parte dos alunos, a condição socioeconômica é um dos determinantes do quanto eles se dispõe, e em quais atividades pretendem se engajar. Os seus objetivos futuros afetam o quanto eles se entregam ao que lhes é proposto (vão fazer vestibular? Vão fazer SENAI? Pretendem apenas concluir o ensino médio e trabalhar?).

No campo burocrático, o apoio institucional as atividades práticas também tem suas peculiaridades. A visibilidade da atividade influencia no apoio da direção/coordenação/secretaria de educação, mais do que a eficiência educativa da proposta. Uma atividade que renda louros e elogios, e quem sabe uma promoção ou novas matriculas, será mais bem recebida do que uma que gere críticas (ainda que justas) à uma esfera de poder a qual a direção escolar esteja circunscrita.

Como educação se faz em parceria com a família, é importante lembrar que as dificuldades da comunidade determinam o quanto eles se importam. A comunidade escolar tem coleta de lixo? Tem internet? Tem transporte público? Tem atividade de cultura, esporte e lazer? E aqui cabe ressaltar, que na comunidade onde todas as necessidades fundamentais estão devidamente supridas, o engajamento dos alunos foi menor. Os alunos periféricos têm sim, mais problemas, mas têm também, mais razões para lutar.

Os professores criativos e engajados têm no bairro da escola um rico material de trabalho. E geralmente as escolas não olham para o seu local e sua comunidade escolar com um olhar pedagógico. O bairro é material reflexivo. As famílias e suas origens, sua escolaridade, suas profissões, sua renda, sua religiosidade. Salvo raras exceções, as escolas seguem sendo um mundo dos muros pra dentro, descolado do mundo fora dos muros.

Os alunos anseiam por atividades práticas. Anseiam por serem desemparedados e porem a mão na massa. Mas claro, como adolescentes que são, às vezes atrapalham o desenvolvimento da proposta, não entregam o que se pede, jogam a atividade para o Chat GPT resolver e se livrarem logo.

As atividades que vamos relatar na sequência foram desenvolvidas em duas escolas que têm semelhanças e diferenças muito importantes. Uma escola pública estadual situada na periferia da cidade, que atende bairros de operários, novos migrantes e resquícios do rural. A outra escola, sofisticada,

no centro da cidade, atendendo os bairros mais nobres e os filhos da elite política e empresarial local. É interessante que as duas instituições estão inseridas em áreas geograficamente semelhantes – planícies de inundação, bem próximas as margens do Rio Itajaí-Açu e afetadas frequentemente por enchentes. Mas a percepção dos alunos é diferente quanto a isto "ser um problema seu".

Utilizar a mesma prática em duas escolas com realidades distintas, permite perceber que às vezes a sua ideia fracassou com aquela turma e naquela escola. Mas não é uma ideia ruim. Interesses diversos geram engajamentos diversos. A atividade que dá certo em uma escola, pode não dar certo em outra. Por vezes na mesma escola, uma pratica funciona com uma turma e não funciona com outra (Nós Propomos deu muito certo em um nono ano matutino e foi muito fraco com o nono ano vespertino). Isso não invalida a prática, mas abre um alerta de que cada escola e cada turma responde ao que se propõe de acordo com a realidade socioeconômica daquela turma, daquela escola e daquela comunidade.

2 Prática de ensino FFVV

A atividade prática de ensino "FF-VV" consiste em preparar previamente 20 frases relacionadas ao conteúdo trabalhado. Estas vinte frases devem ser agrupadas em dez rodadas de duas frases que serão lidas em voz alta para a turma. Algumas das frases devem ser elaboradas com erros ou incoerências que os alunos atentamente terão que identificar. Os estudantes são organizados em duplas e cada dupla deve confeccionar 4 cartões com as letras FF, para Falso-Falso, VV, quando as duas frases forem verdadeiras, FV, se a primeira frase lida for falsa e a segunda for verdadeira, e VF, se a primeira alternativa for verdadeira e a segunda falsa. O professor organiza a turma no espaço da sala de forma que seja fácil visualizar os cartões escolhidos por cada dupla e anotar a sua pontuação. A cada rodada o professor lê duas frases, dá um tempo de um minuto para os alunos discutirem com a sua dupla qual cartão escolher e indica que levantem os cartões. Uma vez levantados os cartões, os estudantes não podem mudar de cartão, e devem permanecer com o cartão levantado até que a pontuação de sua dupla seja anotada pelo professor. Cada frase acertada vale meio ponto, e como serão vinte frases lidas, a dupla que acertar todas as vinte frases pode fazer dez pontos. Convém o professor elaborar 22 ou 24 frases para realizar uma rodada de treinamento, e uma rodada de bônus quando houver empate.

Seguem abaixo algumas frases utilizadas na atividade com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental final como exemplo. O conteúdo trabalhado foi "população e trabalho"

Primeira rodada:

- Nos anos 80, a pirâmide etária brasileira tinha base larga e topo estreito, isso significa que o país tinha muitos jovens e poucos idosos (V)

- A urbanização e o aumento do custo de vida, levou os casais a terem mais filhos, mudando a pirâmide etária do país. (F)

- Tempo para debater com o colega e escolher o cartão (1 minuto). Levantem o cartão. Não abaixem até que seu ponto seja marcado. A resposta correta era VF.

Segunda rodada:

- O setor secundário, ou seja, as indústrias de transformação, é setor que melhor paga os seus trabalhadores, e é hoje o setor que mais gera empregos no país (F)

- A quantidade de empregos em cada setor da economia e a renda dos trabalhadores, é igual em todas as regiões do país (F)

- Tempo para escolher o cartão (1 minuto). Levantem. Não abaixem até que seu ponto seja marcado. A resposta correta era FF.

Terceira rodada:

No Brasil, as diferenças de salários entre homens e mulheres é regulamentada por lei, e os homens sempre devem ganhar mais que as mulheres (F)

A urbanização e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, alterou a taxa de fecundidade do país, reduzindo a taxa de crescimento vegetativo. (V)

- Tempo para debater com sua dupla (1 minuto). Levantem o cartão. Não abaixem até que seu ponto seja marcado. A resposta correta era FV.

E assim se segue até completar vinte frases em dez rodadas, oportunizando as duplas rever todos os conteúdos e alcançarem a nota máxima de dez pontos. É importante ressaltar, que as duplas devem ser organizadas pelo professor. Isso porque é comum os alunos escolherem sempre a mesma dupla, ou alunos se aproveitarem da habilidade alheia. A

distribuição aleatória por sorteio, ou direcionada pelo professor, possibilita desenvolver novas amizades além de incluir os que têm dificuldade.

A atividade FF-VV é excelente para uma véspera de prova como atividade de revisão. Mas também funciona como atividade de recuperação de nota. E pode até servir como nota de trabalho ou prova oral. É trabalhoso montar as frases de acordo com os conteúdos trabalhados, mas tem a vantagem de ser uma avaliação menos traumática, visto que os alunos dão boas risadas e o professor pode sair da aula com uma avaliação realizada sem pilhas de papéis para corrigir.

Comparando a aplicação desta prática no cotidiano das duas escolas, aqui temos mais similaridades que discrepâncias. Tanto na escola particular quanto na pública, os alunos adoram a atividade. Se divertem, competem ponto a ponto e comemoram cada acerto como se marcassem um gol em final de campeonato. No entanto, o processo avaliativo na rede privada é mais engessado. A escola tem a cada trimestre duas provas e dois trabalhos, tem semana de prova, semana de recuperação (as datas são definidas pela instituição e não pelo professor). Desta forma ao propor a atividade, eventualmente, a reação dos alunos é a clássica antipatia – "isso não vale nota". Já na rede pública, como o professor tem maior autonomia para determinar como e quando avaliar, e os alunos costumam ter mais dificuldades, seja como revisão de conteúdos ou como atividade avaliativa, a atividade costuma ser muito bem acolhida pelas turmas.

3 Prática de ensino Horta Escolar

O trabalho com canteiros e hortas na escola abre um leque de possibilidades. O principal entrave costuma ser espaço. Escola sem gramado, escola que não pega Sol, escola que não tem água abundante. Mas vamos nos ater as possibilidades. Em especial no sexto ano do ensino fundamental, temos conteúdos programáticos que fecham muito bem com esta prática. É nesta fase que os alunos aprendem tipos de solos, estações do ano, tempo e clima, tipos de nuvens, tipos de chuva.

Ao estabelecer uma horta no espaço escolar, podemos conectar esses temas com a horta. Primeiramente é preciso olhar para o solo disponível. É argiloso, arenoso ou orgânico? No caso da experiência aqui relatada, as duas escolas ficam em planície de inundação, e os solos são majoritariamente formados por silte derivado de cascalhos, com muita matéria orgânica trazida por sucessivas enchentes. Neste ponto de partida podemos observar

a permeabilidade, a retenção de água, a compactação, a evaporação da água e a suscetibilidade a erosão quando há cobertura vegetal e quando não há. São pequenos experimentos que podem ser conduzidos em vasos, copinhos descartáveis ou caixas de terra encontrados na própria escola. Também é uma pratica de ensino que se conecta com ciências, história, português, matemática.

> a horta desperta a atenção de todos os atores do ambiente escolar, une as ciências humanas, exatas e da natureza, os códigos e linguagens (embora sistematizadas em disciplinas), oferece possibilidades em agregar todos os conteúdos estudados em específico, no desenvolvimento transversal, interligando cultura, sociedade, economia, cidadania, natureza, etc (SILVA, 2011)

No momento subsequente, abre-se a conversa sobre o que plantar. E nesse momento, aparecem várias sugestões incabíveis. Algumas frutas e verduras que não podem ser plantadas no local da escola. E este entrave abre um rico debate. Explicar para os alunos que certas verduras só crescem em determinadas latitudes, ou a partir do mês de setembro, outras apenas a partir de junho. E assim introduzimos o interesse em compreender as estações do ano, o movimento de rotação da Terra, a inclinação do eixo e a inversão de estações entre o Hemisfério Sul e o Hemisfério Norte.

O manejo da horta envolve realizar a irrigação das plantas, e essa atividade abre novas possibilidades. Discutir quais são os meses com maior frequência de chuvas, montar um pluviômetro para medir e registrar quanto chove na escola. Observar as nuvens e nomeá-las, relacionando os tipos de nuvens com a ocorrência de ventos, quedas de temperatura, mormaço, chuva. Diferenciar os tipos de chuva, e perceber que chuva frontal é diferente de chuva orográfica e chuva convectiva em intensidade e local de ocorrência.

A cultura alimentar e a cultura familiar não são temas menos relevantes. Observa-se que a cultura alimentar das crianças é dominada pelos ultraprocessados, enquanto muitos avós ainda tem a prática da horta caseira. Daí derivam interessantes conversas sobre a urbanização, a globalização, a uniformização da cultura, a perda de identidade e de tradições.

> A horta para nós não é o lugar de ilustração dos conhecimentos geográficos, antes, ela é um lugar de produzir conhecimento, é o contato, a experiência, um espaço de trabalho e de aprendizado geográfico criado coletivamente com estudantes da escola (MARCHESAN e SELHANE, 2019)

Os sucessos e insucessos que certamente ocorrem ao plantar uma hortinha escolar, permitem ainda refletir que o setor primário da economia é muito frágil devido a secas, excessos de chuvas, e será muito afetado pelas mudanças climáticas. Bom momento para refletir o porquê de alguns países saírem da dependência do agronegócio e apostarem suas fichas na indústria e nos serviços. Bom momento também para falar sobre a importância de satélites, radares, bóias meteorológicas, e mostrar para os alunos que a previsão do tempo tem uma importância central em países de base agroexportadora.

Estes percursos apontados estão levando em conta apenas os conteúdos programáticos de geografia, já previstos para o sexto ano do ensino fundamental. Mas cultura e tradições, sociedade agrária ou urbana é tema também de história. Em ciências os alunos têm botânica, solos e movimentos da Terra. Portanto a horta escolar tem uma capacidade de emanar atividades práticas para outras disciplinas, que precisa ser considerada.

Analisando o desenrolar da atividade horta escolar nas duas escolas podemos fazer algumas ponderações relevantes. O custo de implantar e manter a atividade foi um entrave para ambas. As escolas não se dispuseram a desembolsar os recursos para enxadas, pás, luvas, botas, chapéus, regadores, sementes, mudas, adubos, material de irrigação. Esses custos foram empurrados para os alunos, para os pais. Os professores acabaram tirando do bolso, ou correndo atrás de doação, rifa. Vencida essa batalha inicial, veio a prática cotidiana com outros desafios. Alguns alunos adoram a horta, porque o tema realmente lhes interessa. Outros gostam apenas porque é um momento de sair das quatro paredes da sala. Na escola pública temos mãos alunos que ainda vivem no campo, ou na interface campo/cidade. Ali ficou mais nítido um orgulho do modo de vida de seus avós ter virado tema da escola. Na escola privada, os alunos são majoritariamente urbanos. Alguns poucos vivem em área rural, mas esses, quase sempre, tem vergonha de falar que são da roça. Na escola pública os alunos não demonstraram muitos pudores em sujar as mãos, sujar o tênis, embarrear a roupa. Na escola privada isso gerou embaraço com os alunos e até reclamação de alguns pais. Por fim, quando chegou o grande momento da colheita, coube aos alunos decidir o que fazer com as verduras produzidas na horta escolar, afinal, é o fruto do seu trabalho. Na escola pública, alguns alunos levaram para casa parte da produção para enriquecer a mesa da família, em outros momentos decidiram vender para os pais e professores na saída da escola, para ganhar um dinheirinho. Já

escola privada, boa parte dos alunos fizeram pouco caso do produzido. Talvez porque não lhes falta nem comida, nem dinheiro.

4 Práticas de ensino em Sustentabilidade

O tema da sustentabilidade passou a ocupar lugar central nos debates em geografia. Perpassando questões econômicas, ambientais, demográficas e até culturais. Com a emergência das questões climáticas e dos debates sobre o aquecimento global, assuntos clássicos da geografia escolar como matriz energética, consumismo, problemas ambientais urbanos, mobilidade passaram a ter maior visibilidade da mídia e relevância para o ENEM. Observa-se que

> em plena sociedade do conhecimento, a educação incorpora-se quase que naturalmente ao conceito de sustentabilidade. Numa sociedade assim, mais do que nunca, para haver sustentabilidade para as novas gerações, é preciso haver educação continuada e aprendizado constante. É preciso enfrentar bem os novos desafios que surgem constantemente na dinâmica social; esse papel compete à educação (LOPES, 2011)

Na rede privada, o tema ganhou uma disciplina de Itinerário Formativo chamada "Recursos Naturais e Sustentabilidade". Na rede pública de Santa Catarina passamos a oferecer como itinerário "Atividades de aprofundamento em geografia – Sustentabilidade". O objetivo destes itinerários foi trazer para o cotidiano escolar os debates que estão sendo pautados no Brasil e no mundo referente à transição energética, desastres naturais, adaptabilidade das sociedades, deslocamentos forçados e resiliência dos povos.

Além de discutir os temas propostos, é uma oportunidade de olhar para si, seus modos de vida, seus hábitos e sonhos de consumo. E por a mão na massa em ações práticas que possam transformar o espaço institucional e o entorno da escola.

Nesse sentido, com o advento da primavera e o dia da árvore, fizemos o plantio de espécies frutíferas para formação de um pomar na escola. Esta ação foi a culminância de conversas sobre arborização urbana, enchentes e impermeabilização dos solos, insuficiência das redes de drenagem pluvial. Nesta ação, cabe salientar, que os alunos mostraram especial motivação por plantar aquilo que eles gostam muito de comer. As mudas de laranja-bahia, laranja-lima, tangerina-ponkan, tangerina-do-rio foram disputadas. Comparando com outras ações feitas anteriormente, percebe-se que os

alunos não têm a mesma empolgação em plantar um ipê, um cedro ou uma peroba na beira do rio. Apesar de terem clareza da importância das espécies nativas e da mata ciliar, plantar um pomar com sua fruta preferida é mais atraente que restaurar a margem do rio que inunda sua escola.

A questão do lixo urbano e a falta de saneamento é de especial importância numa cidade acometida com frequência por grandes enchentes. O Rio Itajaí-Açu corta a cidade assim como os seus formadores, o Itajaí-do-Sul e o Itajaí-do-Oeste. A turbidez da água é evidente em todos os rios, assim como a falta de vegetação, a presença de lixo, o despejo de móveis velhos e entulho nas margens. Organizamos nas duas escolas, uma saída de campo para observar a área próxima ao rio e o entorno da escola (as duas escolas são bem próximas ao rio). A partir de suas observações, motivamos os alunos a se mobilizarem para um mutirão de limpeza do entorno. Na escola pública, a atividade atraiu a participação dos pais, lideranças da associação de bairro e moradores da comunidade. A população se organizou trazendo bolos, refrigerantes e um café reforçado para animar o trabalho. Em uma manhã de sábado, cerca de quatro toneladas de lixo foram recolhidas nas margens do rio e nos terrenos baldios próximos a escola. Na escola privada, os alunos foram ao parque municipal onde realizaram um passeio de caiaque pelo Itajaí-açu. Observar a margem do rio a partir das embarcações proporciona outra visão do problema, pois revela a presença de tubos de efluentes sem tratamento, esgoto saindo na rede pluvial, pneus, garrafas pet, sacolas plásticas. Tudo isso misturado com garças, tartarugas e capivaras mostrando que apesar do caos urbano a natureza insiste em resistir. Portanto

> o reconhecimento e participação desses alunos como atores sociais e o incentivo à mobilização rumo à disseminação e multiplicação de informação em nossa sociedade é um dos primeiros passos para a construção de um processo educativo mais e melhor articulado com os processos de mudança social e construção de cidadãos adequados ao modo de vida ambientalmente sustentável, mas que também seja contemporâneo às atuais exigências sociais (SANTOS, 2014).

Apesar de o envolvimento da comunidade escolar não ter sido o mesmo, podemos considerar que o efeito prático da atividade foi alcançado nas duas instituições. É evidente que em ambas os alunos consideram desagradável retirar lixo da rua (ainda que estivessem com botas, luvas, mascara). Há um sentimento inicial de "estou aqui resolvendo um problema que não fui eu que criei", mas que logo é substituído pela gostosa sensação de realização heróica. Alguns padrões de comportamento são comuns

aos jovens da elite e da periferia: o sonho com o carro esportivo, com o estilo de vida americano, a dieta *fast food*, a naturalização da obsolescência programada dos seus pertences pessoais. Apenas quando eles são postos diante dos impactos causados pelo seu estilo de vida, é que a realidade dos fatos começa a lhes fazer algum sentido prático.

5 Prática de ensino Cine Geográfico

Um grande desafio da educação geográfica é a materialização de realidades distantes do estudante. O livro didático aborda temas como tectonismo, vulcanismo, biomas mundiais, regiões polares e por aí vai. Nesse sentido, o cinema é uma ferramenta fascinante para ilustrar o que se ensina de forma teórica.

Não é fácil selecionar filmes que abordem corretamente os conteúdos, que sejam atraentes para os estudantes, adequados para sua idade. Há ainda, os desafios estruturais e tecnológicos, como a disponibilidade de aparelhos de projeção, de áudio, computador e conectividade.

Mas cabe ressaltar que cultura é um direito social básico, e a linguagem cinematográfica deve estar presente na escola de acordo com a Lei 13006/2014, que dispôs sobre obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional, por no mínimo duas horas mensais, nas escolas de ensino fundamental e médio (ROCHA, 2022). E assistir um filme, entende-lo, debater sobre suas nuances, é algo que precisa ser ensinado. Especialmente em tempos de produção de conteúdos vazios e distrações rápidas.

Na escola pública, o uso de filmes em sala de aula tem produzido alguns resultados que merecem análise mais profunda. O mais importante certamente é o fato de que alguns alunos nunca foram ao cinema, devido às condições socioeconômicas da família. Estar na escola, com os amigos, diante de uma tela grande em uma sala escura, com pipoca assistindo um filme, é uma experiência memorável. O professor como agente ativo no território de aprendizagem que é a escola, tem neste recurso uma ferramenta para materializar aquilo que era teorético e abstrato

> As marcas deste território são termos que remetem a um lugar habitual de docentes, no controle do processo de aprendizagem de conteúdos e habilidades: o apelo à ludicidade como estratégia de motivação da atenção e engajamento de estudantes; a crença na concretude – "dar vida" – dos conceitos trabalhados proporcionada pelas imagens, facilitando a compreensão dos estudantes; a apropriação de uma

> linguagem familiar aos estudantes para funcionar como recursos didático. O cinema é habitualmente colocado no lugar de "excelente difusor de ideias" e "eficiente formador de opinião", não raro com apelo à máxima "uma imagem vale por mil palavras" (OLIVEIRA JR e GIRARDI, 2020).

Os alunos da escola privada também gostam e se divertem com filme em sala de aula, mas para eles, essa experiência não pode ser chamada de "única". Estes estudantes frequentam cinema, são assinantes de plataformas de streaming. E, portanto, tem uma paciência menor com filmes que fogem aos seus gostos habituais.

Tanto na escola pública quanto na privada, há que se ter o cuidado de amarrar o filme com o conteúdo programático. Sugere-se que o filme seja precedido por um conteúdo teórico e uma explanação que contextualize a escolha e direcione o olhar ("reparem na vegetação deste lugar", "vejam as vestimentas desse povo"). Não precisamos nos prender a filmes que tenham vulcões, terremotos, tsunamis ou meteoros.

> o cinema que educa é o que dá possibilidade de ruptura, por meio da criação de novas ideias para se pensar, legitimado através da experiência de ver, fazer e sentir o cinema. De certa forma, é também fugir dessa funcionalidade, que muito se vem atribuindo ao cinema, enquanto ferramenta para se chegar a algo, e esse algo, na maioria das vezes, é o conteúdo. O cinema que educa é o que possibilita a criação e o confronto de mundo. (ROCHA, 2022).

E após a sessão, é fundamental uma atividade que amarre os conhecimentos, como um debate, uma resenha, um pequeno questionário. O filme é uma excelente ferramenta didática, mas não pode ser visto pelos alunos, pela escola e pelos pais como atividade vazia, uma "matação de aula". Imprescindível que esteja amarrado e fundamentado no plano de aula.

6 Prática de ensino Projeto Nós Propomos!

O Projeto Nós Propomos! foi criado em 2011 na Universidade de Lisboa. O projeto é fundamentado na observação pelos alunos, da sua realidade local e a identificação de problemas estruturais de sua comunidade. A partir deste olhar, os alunos são estimulados a refletir criticamente as causas, e propor soluções para o poder público. Como o Projeto Nós Propomos! já tem muitos anos de estrada, atualmente ele é realizado em diversas regiões do Brasil e em diferentes países da América

Latina, Europa e África. Diversos professores estão conectados em rede trocando experiências sobre o que desenvolvem com seus alunos em suas realidades, processo esse, que permite agregar ideias e até mesmo estimular o contato dos alunos com estudantes de outras regiões e países. Outro ponto alto do Projeto Nós Propomos! é a adaptabilidade a diferentes idades. Na experiência aqui relatada, o projeto foi executado ao mesmo tempo com alunos de nono ano do ensino fundamental anos finais e alunos do segundo ano do ensino médio. Com os dois segmentos tivemos sucesso, e futuramente almejamos a implementação desta prática com estudantes do sexto ano do ensino fundamental anos finais, e com crianças do fundamental anos iniciais. Isto porque, é nítido o senso de responsabilidade social, pertencimento e participação política gerado, e acreditamos que estimular esta construção na infância e início da adolescência pode ser significativo para o amadurecimento destes jovens.

O processo democrático, tão fragilizado no Brasil, lamentavelmente não olha para os adolescentes como participantes ativos e importantes. O Projeto Nós Propomos! joga para o estudante a responsabilidade de solucionar um problema que afeta a sua comunidade. Entre as etapas planejadas, os estudantes devem entrevistar moradores, fotografar, mapear, entender a origem do problema, o impacto social, pesquisar custos e viabilidade da solução, botar no papel. Muitos alunos inicialmente são incrédulos da sua capacidade de realização. E este é o primeiro grande ganho – perceber que são capazes de organizar suas ideias e pleitear mudanças. Além disso, a escola assume um papel de pólo irradiador de demandas e soluções para a comunidade escolar.

Este aspecto é especialmente relevante, tendo em vista que em geografia, os estudantes estudam as diferenças entre bairros centrais e periferias, os efeitos da ausência de infraestruturas como saneamento, disponibilidade de serviços de saúde, cultura e mobilidade, questões sócioambientais como áreas de risco, recursos hídricos, a arborização do espaço urbano. Após conhecer em teoria estes temas, os alunos são motivados a observar o lugar onde vivem e questionar a falta de estruturas ou a presença de estruturas inadequadas. A geografia, ao tratar a dinâmica espacial e associá-la às questões sociais, econômicas, culturais e políticas, permite uma compreensão mais ampla de um determinado contexto (BIZ, TOFFOLO; FRANCISCHETT, 2011).

Como introdução a proposta, discutimos em sala de aula o que é Zoneamento Municipal. Os alunos entenderam que não há liberdade

irrestrita de uso do solo urbano, é preciso obedecer um mapeamento e um código de restrições que determina as possibilidades de ocupação. Conversamos ainda sobre a escolha destes usos, que em teoria, não é decidido de forma unilateral. O Plano Diretor Participativo deve contar com a participação das Associações de Moradores defendendo os interesses de cada comunidade. Nesse sentido

> a educação geográfica confere uma dimensão territorial à educação para a cidadania, o que nos remete para uma cidadania espacial, conceito frequentemente usado em trabalhos dessa natureza, ou cidadania territorial, conceito criado no âmbito do Projeto Nós Propomos! e que pode ser definido como a participação responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial (CLAUDINO; COSCORÃO, 2019)

Tanto na rede pública como na rede privada, observou-se um completo desconhecimento destes aspectos da vida urbana. Curiosamente, descobrimos que tínhamos um aluno que era filho do presidente da Associação do Bairro, mas nunca tinha ouvido falar sobre a entidade. Percebe-se que mesmo no âmbito familiar, determinados assuntos não são considerados adequados ao jovem, eles não são estimulados a participar. Reforçamos aqui a necessidade desses estímulos nas aulas de geografia. Não basta exercitar o olhar crítico dos alunos, ensiná-los a ler a paisagem e compreender a que realidade pertencem. Para que sejam cidadãos ativos e transformem sua realidade, é preciso ensiná-los a função das instâncias de participação e prepará-los para ocupar estes espaços de decisão.

Vale reforçar que o Projeto Nós Propomos! não deve se limitar ao componente curricular geografia. A etapa de montagem do projeto e sua defesa interessam as disciplinas de linguagens, os levantamentos de custos e a viabilidade dos projetos interessam a matemática e suas tecnologias, os trabalhos que envolvem as questões ambientais interessam as ciências da natureza. Trabalhar em equipe engrandece o projeto e amplia seu alcance.

Do ponto de vista burocrático, a implementação do Projeto Nós Propomos! exigiu caminhos diferentes entre as duas realidades escolares investigadas. Na rede privada, a direção institucional conheceu o projeto e avaliou sua pertinência. A partir do aceite, uma reunião foi marcada com a Universidade Federal da Fronteira Sul, que representa institucionalmente o Projeto Nós Propomos! em Santa Catarina. A escola e a universidade firmaram um termo de parceria oficializando a adesão do colégio ao projeto. Na rede pública, a coordenação ponderou que o projeto poderia ferir o ego da direção, a direção achou que poderia se complicar com a

Coordenadoria Regional de Educação, e a coordenadora regional passou um pente fino no projeto para se assegurar que o mesmo não representasse alguma ameaça ideológica ou institucional. Vencida esta etapa, a escola também firmou o acordo de parceria institucional e deu início ao projeto. O empenho em convencer a equipe diretiva, os burocratas de Estado e atrair a atenção das lideranças políticas, constitui um desafio extra, tendo em visto

> a contradição de se pretender que uma instituição fortemente hierarquizada como a escola se constitua como espaço de prática de cidadania. A proposta que se concretiza no Projeto Nós Propomos! é uma oportunidade para fazer realidade este desejo, mas parte da vontade etérea de políticos, docentes e pessoas de boa vontade (SOUTO; CLAUDINO, 2019).

A organização do projeto no cotidiano da escola seguiu os trâmites normais do cotidiano escolar. O Projeto Nós Propomos! foi descrito no plano de aula anual como se fosse um conteúdo programático que aparece todos os meses. Ao preencher a chamada diária e lançar a aula do dia no sistema (em Santa Catarina, chamamos a plataforma de "Professor Online")bastou portanto, descrever qual etapa do projeto estava em andamento. No inicio do ano, ao explicar o projeto, fizemos a seguinte sistematização. O Projeto Nós Propomos! deveria ser executado em três etapas, uma por trimestre. A cada etapa, o projeto gera uma nota para o aluno (sem nota, sem retorno por parte dos alunos). No primeiro trimestre os alunos devem encontrar um problema na comunidade que gostariam de resolver. Devem localizar esse problema no Google Earth e entregar como primeiro produto, o mapa de localização e a descrição do problema. No segundo trimestre, os alunos devem entrevistar pessoas que são afetadas pelo problema, questionando, por exemplo, a quanto tempo o problema existe, se a prefeitura já esteve no local, se o morador já comunicou os meios oficiais do poder público ou a associação de moradores. Como produto final deste trimestre, os alunos entregam suas entrevistas e fotos de seu trabalho de campo. No terceiro trimestre, os alunos devem apresentar uma solução para o problema, destacando a importância de que seja solucionado. Como produto final, juntam as três partes desenvolvidas ao longo do ano e apresentam para a comunidade escolar. Nesse momento, são convidados os membros da associação de moradores, além do prefeito e vereadores. A ultima nota do projeto foi dada pela apresentação dos alunos ao poder público.

Um acontecimento inesperado mereceu destaque na execução deste projeto. Ao se encaminhar para o terceiro trimestre e organizando a entrega

do terceiro produto, um aluno na escola particular perguntou se podia usar Inteligência Artificial Generativa para criar uma imagem de como gostaria que ficasse a praça de seu bairro que estava abandonada. A ideia pareceu interessante e desafiadora, e estimulamos que todos os alunos fizessem o mesmo de acordo com as suas capacidades e criatividade. Alguns grupos tiveram dificuldade em usar o ChatGPT e o Gemini, mas a curiosidade inata dos jovens lhes conduziu a um processo divertido de descobertas, e conseguiram gerar imagens belíssimas das propostas que gostariam de ver materializadas. Mas a grande surpresa foi levar esta ideia para a escola pública. O temor é que isto seria inacessível para os alunos, e que eles ficariam perdidos com a tecnologia. No entanto, mais da metade dos alunos faz no contraturno algum curso profissionalizante no SENAI, onde têm aulas de programação, robótica. Seu domínio no uso da inteligência artificial para projetar a cidade foi fantástico, e até melhor do que os alunos da escola privada.

Comparando o desenrolar do projeto na rede pública e na rede privada, vamos aos principais apontamentos. A receptividade ao projeto foi muito mais entusiasmada na escola pública. Os alunos se sentiram desafiados e provocados a apontar problemas em seu bairro, de serem protagonistas deste debate. Na rede privada, a acolhida foi branda. Apenas mais um trabalho para o ano. É inevitável pensar que nos bairros nobres, os problemas cotidianos sempre que surgem, são resolvidos com celeridade. No bairro nobre, as redes de contatos são mais ativas, os moradores têm um sobrenome importante, telefonam para um secretário, um assessor. Os estudantes oriundos dessa realidade têm certa parcimônia com os desafios de seu bairro. Alguém vai ligar para a pessoa certa, e vão resolver o mais rápido possível. O jovem da periferia tem uma revolta hereditária. Seus pais não acreditam mais no poder público, cansaram de pedir, desistiram de participar, estão tomados pela decepção e insatisfação, o que lhes motiva a se organizar.

7 Considerações finais

Os alunos na escola particular quase sempre reagem a uma proposta de atividade prática com as clássicas perguntas: “isso cai no vestibular?”, “eu preciso disso pro ENEM?”. Ou mais recentemente:“isso é instagramável?”. Na rede pública os questionamentos giram mais entorno do clássico:“isso vale nota?”. Infelizmente, as atividades práticas engajam mais quando estão atreladas a nota. Isso não é de todo ruim. Tendo em vista que o tempo

é curto e a burocracia é vasta, ter uma atividade prática que gera nota, livra o professor de fazer uma prova ou fazer recuperação. Sem contar que, eventualmente, um aluno que vai mal na prova teórica e tem dificuldade de aprendizagem, tira uma nota excelente na atividade prática.

Conforme vimos, os alunos da escola particular têm acesso a dois, três, até quatro *streamings* diferentes em casa (e a teatro, ballet, concertos musicais). E vão ao cinema quando bem entendem. Alguns alunos da escola pública só viram filme em tela grande na escola. Os alunos da escola particular, em geral, fazem pouco caso do filme em sala. Os da escola pública, por vezes, estão encantados demais para captar os elementos educativos presentes no filme.

Os alunos da escola pública se engajaram com os trabalhos na horta, e relembraram dos pais, dos avós com certo orgulho. Gostaram de perceber que os saberes tradicionais de sua família são carregados de cientificidade – meteorologia, tipos de solo, estações do ano e ciclos de produção. Os alunos da escola particular têm vergonha de pegar no cabo da enxada, sujar as mãos, sujar a roupa, o tênis caro. Quando o fazem, fazem com certo ar de deboche.

As atividades de meio ambiente e sustentabilidade engajaram mais na periferia. Falar de aquecimento global e mudanças climáticas parece tocar de imediato quem mora em áreas de alagamento, áreas de deslizamento. Os jovens gostaram de se envolver com a limpeza de rios, o reflorestamento da mata ciliar, o mutirão no bairro. Na escola particular o tema é menos envolvente. Apesar de sua escola também pegar enchente, e muitos alunos serem afetados, mas há um ar de "eu não deveria estar resolvendo um problema que não fui eu que criei".

A realidade estrutural das escolas é incomparável. A escola particular tem internet estável, telão, projeção e som em todas as salas. A escola tem espaço imenso, tem um sitio para atividades ambientais, com nascentes, floresta, lagos, bichos. Mas não gasta, por razões do mundo dos negócios. A escola pública tem uma internet sofrível que nem sempre funciona. O projetor funciona em algumas salas, outras não. O professor tem que levar o seu próprio computador, o cabo de som, as ferramentas de trabalho, as mudas e as sementes.

O entorno da escola pública tem lixo, tem famílias vulneráveis, tem violência e criminalidade. Tem fábrica poluente, tem rodovia perigosa, e claro, tem pressão da polícia. Tem também crime ambiental, agrotóxico e terra em disputa. O entorno da escola privada tem asfalto, academia,

shopping com loja de grife e rede de fast food. Quando o aluno da escola pública é provocado a olhar para sua comunidade e apontar um problema, ele não sabe nem por onde começar. O aluno da escola privada vem pra aula com motorista e a cara colada na tela, que lhe impede de ver os problemas a sua volta.

No caso do Projeto Nós Propomos!, ficou evidente o nível de interesse dos alunos periféricos. Eles perceberam no projeto, uma forma de serem voz ativa da sua comunidade, organizar suas ideias e pleitear o necessário. Os alunos da escola particular só mostravam preocupação em realizar o que se pedia em cada etapa, quando chegava a hora de receber a nota. No seu contexto, quando há um problema na rua, os pais usam sua *network* e ligam para alguém da prefeitura, e no dia seguinte o problema não está mais lá. Lamentavelmente sair da escola com os alunos em horário escolar é quase impossível. As atividades de campo do Nós Propomos! tiveram que acontecer por conta própria dos alunos, sem o estímulo e a supervisão adequada. O Projeto Nós Propomos! é fascinante pela simplicidade, e algumas ideias são boas demais para serem realizadas sozinho. Deveriam envolver os professores de biologia, de física, química, português. Mas falta hora para planejar em equipe (aconteceu nas duas realidades).

A falta de recursos da escola pra ajudar na realização do projeto também ocorreu nas duas escolas. Com a diferença de que em uma não há o recurso (ou já está comprometido com urgências) e na outra há, mas não há o interesse em gastar. Já é parte da cultura escolar empurrar gastos extras para as famílias, o que desmotiva práticas inovadoras. Os pais costumam responder com indignação: "pra que inventar mais coisas pra gastar?"

Com relação à qualidade dos trabalhos, tanto na escola particular quanto na escola pública tivemos trabalhos muito bons e trabalhos muito medíocres. Portanto não é uma unanimidade que todos os alunos da classe média alta vão desprezar o empenho da prática, e todos os alunos da periferia se envolverão de corpo e alma. Aconteceu nas duas escolas, de alunos que sempre foram muito bons, apresentarem trabalhos medianos, e alunos que sempre foram problemáticos fizeram trabalhos impressionantes. Cada turma traz novas surpresas.

O uso de ferramentas de inteligência artificial, que partiu de um aluno na escola particular, foi muito bem assimilado pelos alunos da escola pública. A inteligência artificial foi muito bem usada por uns e mal usada

por outros – por malandragem. Houveram usos bons e ruins nas duas escolas.

As lideranças locais da Associação de Moradores, os vereadores e o prefeito da cidade estiveram presentes nas duas escolas. Portanto exclui-se qualquer tipo de juízo de valor em dizer que as lideranças políticas locais privilegiam a opinião de grupo A ou B. Mas, na escola particular a organização deste momento foi muito mais valorizada, houve forte cobertura midiática do evento, e claro, o uso da atividade como engajamento na campanha de matriculas.

Houve interesse da coordenadoria Regional de Educação em adotar o Projeto Nós Propomos! como uma prática de ensino oficial nas escolas da rede, transformá-lo em política pública. Mas o processo é lento, burocrático e se perde. Na escola privada é os descaminhos são outros. As coisas também se perdem, mas como há interesse da equipe de marketing e de orientação educacional, os processos são mais céleres.

Trabalhar com diferentes práticas de ensino continua sendo o dilema de "rezar pra dois santos".O livro didático e o planejamento por conteúdo continuam sendo uma realidade. O Novo Ensino Médio e a BNCC estimulam trabalhar o desenvolvimento de habilidades e competências, e é possível chegar a essa habilidade por mil caminhos possíveis. No entanto eventualmente, os alunos não estão abertos a uma atividade diferente. Olham para a proposta com deboche, com soberba. A direção e a coordenação ouvem pacientemente a proposta, permitem a atividade, mas cobram que o conteúdo do livro didático seja vencido capítulo por capítulo. Independente da criatividade do professor, cada trimestre tem que ter três notas de prova e duas notas de trabalho. E em cada atividade avaliativa, o aluno terá direito a recuperação caso não atinja a média. Caberá ao professor, decidir se encara desenvolver uma prática de ensino mirabolante, ou vence suas demandas com o livro e gera as notas.

Referências

BIZ, A. C.; TOFFOLO,G.; FRANCISCHETT, M. N. – **O ensino de geografia – reflexões sobre o contexto social**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DOS ESPAÇOS DE FRONTEIRA, Marechal Cândido Rondon, Unioeste, 2011.

CALLAI, H.C. – **Estudar o lugar para compreender o mundo**. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e

textualizações do cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CLAUDINO, Sergio; COSCURÃO, Ricardo – **Educação Geográfica e Cidadania. O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/2020**. GIRAMUNDO, Rio de Janeiro, V.6 , N.11, P. 7-16, JAN./JUN. 2019.

LOPES, Uaçaí de Magalhães, TENÓRIO, Robinson Moreira. - **Educação como fundamento da sustentabilidade** - Salvador : EDUFBA, 2011.

MARCHESAN, Larissa; SELHANE, Livia de Souza; PREVE, Ana Maria - **IMAGENS QUE SE DESFAZEM: HORTAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA;** 14° Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia – Politicas Linguagens e Trajetórias, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

ROCHA, Luis Henrique Dias - **A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: considerações a partir do livro didático -** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 12, n. 22, p. 05-20, jan./dez., 2022

SANTOS, Odilani Sousa dos. - **A sustentabilidade através da horta escolar: um estudo de caso**. Monografia – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

SILVA, Juanice Pereira Santos - **Possibilidades e desafios para o ensino de geografia em atividades práticas de hortas escolares: experiências com estudantes do ensino fundamental séries finais diagnosticadas com deficiência intelectual /** Juanice Pereira Santos Silva. Orientador: Ruth Elias de Paula Laranja. Brasília-DF,2019. 2011 p.

SOUTO, Xose Manuel; CLAUDINO, Sergio – **Construímos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do Projeto Nós Propomos!** Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.1, 2019.

Capítulo 15

FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NA ATUALIDADE: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Felipe Echer Carneiro
Najla da Silva Mehanna

1 Introdução

A formação de professores de Geografia constitui um campo de estudo cuja relevância se intensifica diante das transformações contemporâneas que atravessam à escola, o currículo e o papel social da docência. Em um cenário marcado por reformas educacionais, disputas ideológicas e mudanças tecnológicas, compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam o ensino de Geografia torna-se elemento central para analisar a construção da profissionalidade docente e suas implicações na prática pedagógica. Historicamente, a Geografia escolar oscilou entre abordagens descritivas, conteudistas e críticas, refletindo disputas epistemológicas da própria ciência geográfica. Assim, a formação de professores precisa possibilitar a compreensão dessas matrizes teóricas, de modo que o docente seja capaz de interpretar o espaço geográfico como expressão de relações sociais, políticas e culturais, e não apenas como um conjunto de informações a serem memorizadas. Nesse sentido, autores como Lacoste (1976) evidenciam o caráter político da Geografia, destacando que seu ensino não é neutro e deve possibilitar a leitura crítica das dinâmicas espaciais.

Com base nessa perspectiva, este artigo busca analisar como os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia contribuem para a formação de professores na contemporaneidade, articulando discussões sobre saberes docentes, autonomia, currículo e identidade profissional. Para isso, dialoga-se com autores como Tardif, Gauthier, Contreras, Apple, cujas contribuições permitem compreender a profissão docente em suas múltiplas dimensões. A partir de uma revisão bibliográfica, pretende-se

discutir os elementos que sustentam a formação de professores de Geografia e suas implicações para a prática pedagógica.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de obras clássicas e contemporâneas dos estudos educacionais e geográficos, incluindo autores como Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Contreras (2012), Apple (2006), Lacoste (1976). Também foram incorporadas contribuições fundamentais de Milton Santos (1996), especialmente no que se refere ao conceito de espaço geográfico; Callai (2005), no debate sobre leitura do mundo e formação de autonomia intelectual; e Vesentini (1997), cuja obra reforça a perspectiva crítica e emancipadora da Geografia escolar. Esses autores foram selecionados por sua relevância no debate sobre saberes docentes, autonomia profissional, currículo, epistemologia da Geografia e formação inicial, além de suas contribuições centrais para compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam o ensino contemporâneo de Geografia.

2 Entre história e contemporaneidade: a construção do saber geográfico na formação docente.

A formação do professor de Geografia no Brasil foi sendo construída em meio às transformações sociais, políticas e educacionais que marcaram cada período histórico. Desde o final do século XIX, quando a Geografia foi incorporada ao currículo escolar com caráter essencialmente descritivo e enciclopédico, a preparação docente era limitada e orientada por uma perspectiva transmissiva, voltada à memorização de nomes, rios, capitais e acidentes geográficos. A profissionalização docente ainda não era compreendida como campo específico de conhecimento, e a Geografia escolar seguia diretamente os modelos europeus, especialmente franceses e alemães, reforçando uma visão neutra e naturalizada do espaço. Ao longo da primeira metade do século XX, com a consolidação das escolas normais e a organização dos primeiros cursos superiores, a formação de professores passou a ganhar maior institucionalidade.

No entanto, no caso da Geografia, predominava uma abordagem positivista, centrada na descrição das paisagens e na organização física dos territórios. Mesmo com avanços, como a criação dos cursos de Licenciatura nas décadas de 1930 e 1940, o ensino seguia dissociado de reflexões críticas sobre as relações sociais que produzem o espaço.

A partir dos anos 1970 e 1980, impulsionada pela renovação da ciência geográfica e pelo movimento crítico no campo educacional, a formação do professor de Geografia passou por mudanças significativas. A incorporação de novas matrizes teóricas permitiu questionar a suposta neutralidade do conhecimento geográfico. Nessa direção, Lacoste (1976) afirma que "a Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra", evidenciando que o conhecimento espacial é sempre político. Do mesmo modo, Milton Santos reforça a centralidade do conceito de espaço ao afirmar que "o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações" (SANTOS, 1996, p. 63), ressaltando que seu estudo permite interpretar as relações sociais que produzem e transformam o território.

No âmbito brasileiro, Callai (2005) contribui ao enfatizar que ensinar Geografia significa ensinar o aluno a ler o mundo, compreendendo sua posição nele e desenvolvendo autonomia intelectual para analisar as dinâmicas socioespaciais. Para a autora, a formação docente deve possibilitar a construção de um olhar investigativo e consciente sobre a realidade. De maneira complementar, Vesentini (1997) destaca que a Geografia escolar precisa assumir um papel emancipador, capaz de promover uma leitura crítica do espaço e de enfrentar visões reducionistas que tratam o território apenas como cenário, e não como produto das relações de poder. Essas contribuições reforçam a necessidade de uma formação docente alinhada a práticas críticas e socialmente comprometidas.

Com as reformas educacionais dos anos 1990 e 2000, especialmente após a LDB de 1996, a formação docente ganhou novas exigências, como a ampliação da carga horária, a institucionalização do estágio supervisionado e a valorização dos saberes profissionais. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender qual é o papel da Geografia na contemporaneidade. Em um mundo marcado pela intensificação das desigualdades, pela aceleração tecnológica e pela reconfiguração dos territórios, a Geografia assume a função de explicar as dinâmicas socioespaciais, revelar conflitos e interdependências e oferecer ferramentas críticas para interpretar fenômenos globais e suas manifestações locais. Assim, a disciplina torna-se essencial para formar sujeitos capazes de compreender e intervir de maneira consciente na realidade.

Na contemporaneidade, a formação do professor de Geografia enfrenta desafios que incluem o avanço das tecnologias digitais, a intensificação das demandas sociais colocadas à escola e a necessidade de

reconstruir a identidade profissional em um cenário de disputas ideológicas e precarização da docência. Contudo, também se fortalecem perspectivas que defendem a autonomia do professor, a centralidade da reflexão sobre a prática e a compreensão da Geografia como linguagem capaz de revelar contradições, desigualdades e possibilidades de transformação social.

3 Geografia no Brasil: trajetórias e fundamentos

A construção das orientações curriculares voltadas ao ensino de Geografia no Brasil acompanha a própria história da educação brasileira. Desde o século XIX, quando a disciplina passou a integrar os currículos das escolas normais, diferentes concepções de ensino foram se constituindo, refletindo não apenas transformações internas ao campo geográfico, mas também mudanças políticas, pedagógicas e epistemológicas no país. Entender essa trajetória é fundamental para compreender tanto o lugar ocupado pela Geografia na escola quanto os desafios impostos à formação docente e à prática pedagógica contemporânea.

No Brasil imperial e nas primeiras décadas da República, a Geografia escolar esteve vinculada a um modelo de ensino essencialmente memorístico, estruturado na descrição de paisagens, listas de países, rios e acidentes geográficos. Inspiradas em manuais franceses e portugueses, as orientações curriculares da época colocavam o foco na memorização de informações e na construção de um sentimento de identidade nacional. O espaço geográfico era apresentado de forma estática e compartimentada, resultado de uma visão de ciência marcada pelo positivismo e pelo determinismo natural. Essas diretrizes curriculares refletiam a própria constituição institucional da disciplina, ainda distante de debates críticos e metodológicos mais profundos. O professor atuava como transmissor de conteúdos previamente definidos, enquanto o aluno era visto como receptor passivo. A Geografia possuía a função de "mostrar o mundo", mas ainda não se reconhecia como linguagem mediadora para compreender as dinâmicas sociais.

Ao longo do século XX, com as reformas educacionais, a Geografia consolidou-se como disciplina obrigatória no currículo nacional. Embora ainda fortemente conteudista, começa a emergir um movimento que aproxima a escola das reflexões da Geografia científica universitária, que se modernizava sob a influência da Geografia regional francesa. Nesse contexto, as orientações curriculares passam a destacar a importância do

estudo das regiões brasileiras, seguindo a tradição de Vidal de La Blache e seus seguidores. O aluno é convidado a compreender a relação entre "meio" e "vida humana", embora a perspectiva ainda permaneça subordinada ao paradigma naturalizador.

A figura do professor permanece centralizadora, mas sua atuação passa gradualmente a exigir maior conhecimento teórico e domínio das metodologias de descrição e classificação regionais. Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, uma nova etapa se abre. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) inaugura um marco normativo que enfatiza o desenvolvimento de competências, a formação cidadã e a contextualização dos conhecimentos escolares. Nesse ambiente, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados entre 1997 e 1998.Os PCN representam uma inflexão profunda na orientação curricular da Geografia escolar. Abandonando a centralidade absoluta dos conteúdos descritivos, propõem que o ensino da disciplina se organize em torno de eixos temáticos articulados ao cotidiano dos estudantes: paisagens, territórios, lugar, região e relações de trabalho. O aluno deixa de ser mero reprodutor de informações e passa a ser sujeito ativo na construção das leituras sobre o espaço. Influenciados por referenciais críticos — como os de Milton Santos, que defendeu que "o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações" — os PCN valorizam a análise das dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

A cartografia escolar também ganha destaque como linguagem fundamental para interpretar e representar o espaço vivido. Para o professor, exige-se uma postura investigativa, reflexiva e mediadora, capaz de traduzir a complexidade espacial em práticas pedagógicas significativas. Em diálogo com os avanços introduzidos pelos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), revisadas em 2012, reforçam a necessidade de integrar conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia. A Geografia passa a ser compreendida como campo estratégico para o entendimento dos problemas contemporâneos, tais como desigualdades socioespaciais, impactos ambientais, mobilidade urbana e globalização. Além disso, as DCN enfatizam o desenvolvimento da autonomia intelectual, da leitura crítica da realidade e da articulação entre teoria e prática. A formação do professor de Geografia, nesse contexto, deve ser robusta o suficiente para permitir a abordagem do espaço como categoria de análise social, compreendido em suas múltiplas escalas e temporalidades. Essa perspectiva dialoga com autores como Yves Lacoste, que destacou que

"a Geografia serve, antes de tudo, para fazer a guerra", revelando o caráter político do conhecimento geográfico; e também com Helena Callai, que reforça a necessidade de que o estudante aprenda a "ler o mundo" para nele atuar de maneira consciente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Básica e em 2018 para o Ensino Médio, reestrutura novamente o ensino de Geografia no Brasil. Ao estabelecer competências e habilidades obrigatórias para todos os sistemas e redes de ensino, a BNCC busca padronizar referenciais curriculares nacionais e reduzir desigualdades históricas entre estados e municípios. No Ensino Fundamental, a Geografia é organizada em três unidades temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas *e* Mundo do trabalho. Essas unidades reforçam a importância da análise multiescalar e das relações entre sociedade e natureza. A cartografia aparece como competência transversal, associada à leitura crítica do espaço. Há, portanto, continuidade em relação aos PCN no que se refere à valorização do raciocínio espacial e da interpretação da realidade. No Ensino Médio, entretanto, a BNCC insere a Geografia dentro do componente "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", o que implica uma reorganização da identidade da disciplina. Embora continue presente, a Geografia passa a disputar espaço e tempo pedagógico com História, Filosofia e Sociologia.

Essa mudança tem sido alvo de debates entre pesquisadores, que alertam para o risco de fragmentação dos conteúdos geográficos ou da diluição de elementos essenciais, como território, paisagem e região. Ao mesmo tempo, a BNCC apresenta avanços, como a ênfase na resolução de problemas, no uso de dados e tecnologias digitais e na articulação entre espaço vivido e processos globais. Vesentini e diversos geógrafos contemporâneos têm chamado atenção para a importância de formar estudantes capazes de compreender conflitos, disputas territoriais, fluxos econômicos e transformações climáticas, questões que a BNCC também procura incorporar.

4 Desafios para a prática docente e a formação do professor

A prática docente em Geografia, especialmente no contexto educacional brasileiro contemporâneo, é atravessada por múltiplos desafios que incidem tanto sobre o cotidiano escolar quanto sobre os processos de formação inicial e continuada. Esses desafios não se limitam às condições

materiais da escola, mas incluem aspectos epistemológicos, curriculares, formativos e sociopolíticos que influenciam a identidade profissional do professor e sua atuação pedagógica. Um dos principais desafios reside na necessidade de articular a complexidade do conhecimento geográfico às demandas da educação básica. A Geografia, ao lidar com categorias como território, paisagem, lugar, espaço e região, exige constante atualização teórica por parte do professor. Como afirma Santos (1996), compreender o espaço implica reconhecer os sistemas de objetos e ações que se entrelaçam na produção da realidade. Entretanto, a formação inicial nem sempre garante o aprofundamento teórico e metodológico necessário para que o docente trabalhe criticamente tais conceitos na escola.

Além disso, o professor precisa lidar com as exigências das políticas curriculares contemporâneas, que demandam domínio de competências e habilidades, flexibilidade metodológica e capacidade de integrar diferentes linguagens ao processo de ensino. A BNCC, por exemplo, reorganiza o ensino de Geografia a partir de competências gerais e específicas que, embora importantes, podem gerar tensões quando não acompanhadas de condições efetivas de formação e infraestrutura. Tardif (2014) lembra que os saberes docentes não são estáticos: são construídos nas interações entre conhecimentos formais, experiência profissional e relações estabelecidas na escola. Assim, currículos prescritivos só ganham sentido quando reinterpretados pelo professor em seu contexto concreto.

Outro desafio central é a distância histórica entre universidade e escola básica. No plano epistemológico, persiste o desafio de superar práticas tradicionais baseadas na memorização e na descrição. Como destaca Callai (2005), ensinar Geografia é ensinar o aluno a "ler o mundo", o que exige reflexão, investigação e conexão com o cotidiano. Para isso, o professor precisa romper com abordagens conteudistas e desenvolver práticas que promovam análise, interpretação e representação consciente do espaço. Vesentini (1997) reforça que a Geografia escolar deve assumir postura transformadora, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender desigualdades, disputas territoriais e dinâmicas socioeconômicas.

No entanto, tais perspectivas se esbarram nas condições concretas de trabalho. A precarização da carreira, a multiplicidade de turmas, os baixos salários, a falta de tempo para planejamento e a insuficiência de políticas públicas comprometem diretamente a autonomia docente. Contreras (2012), argumenta que a autonomia é construída nas relações

entre professor, instituição e sociedade; sem condições adequadas, ela se fragiliza. Portanto, a capacidade de o professor desenvolver práticas inovadoras depende diretamente do reconhecimento social da docência e das condições estruturais de cada contexto escolar. Há ainda os desafios impostos pela crescente presença das tecnologias digitais. Embora abram novas possibilidades de representação, análise e comunicação espacial, seu uso crítico requer formação adequada e reflexão pedagógica. Gauthier et al. (1998) lembram que o professor precisa integrar diferentes saberes para mediar a aprendizagem, e isso inclui domínio das linguagens digitais sem perder de vista a intencionalidade pedagógica.

Por fim, o cenário atual, marcado por disputas ideológicas e polarizações políticas, também impacta a prática docente. O ensino de Geografia, por tratar de temas sensíveis como desigualdade, território, poder, ambiente e conflitos sociais, torna-se alvo de tensões que podem limitar a liberdade pedagógica. Como lembra Apple (2006), o currículo é espaço de disputa; por isso, trabalhar criticamente o espaço exige coragem intelectual e clareza epistemológica para enfrentar tentativas de simplificação ou despolitização do conhecimento geográfico.

Dessa forma, os desafios para a prática docente e para a formação do professor de Geografia não podem ser compreendidos isoladamente. Eles integram um conjunto mais amplo de condições históricas, políticas e institucionais que moldam o trabalho docente e exigem políticas formativas comprometidas com a valorização da profissão, com a renovação epistemológica da disciplina e com o fortalecimento da autonomia do professor. Somente assim será possível consolidar uma Geografia escolar crítica, significativa e capaz de contribuir para a formação de sujeitos que compreendam e transformem o mundo em que vivem.

5 Considerações finais

A análise sobre a formação do professor de Geografia e sobre as orientações curriculares que marcaram o ensino da disciplina ao longo da história evidencia que o papel do docente permanece central na construção de práticas pedagógicas significativas. Embora os referenciais teóricos e as políticas educacionais tenham se transformado profundamente desde o século XIX, permanece o desafio de compreender o espaço geográfico como uma categoria dinâmica, que exige do professor constante atualização e sensibilidade para interpretar as mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

Ao longo do artigo, discutiu-se que a formação docente em Geografia precisa ir além do domínio de conteúdos, incorporando a capacidade de leitura crítica do mundo, de articulação entre escalas geográficas e de utilização de diferentes linguagens, entre elas a cartográfica, de forma reflexiva. Essa formação deve preparar o professor para enfrentar a complexidade da contemporaneidade, marcada por processos globais, pela intensificação das tecnologias digitais, pela ampliação das desigualdades socioespaciais e pela necessidade de desenvolver nos estudantes uma compreensão crítica do espaço vivido.

Da mesma forma, as orientações curriculares brasileiras mostram que, apesar dos avanços em termos de concepção de espaço, cidadania e interdisciplinaridade, ainda há uma lacuna entre o que se propõe e o que efetivamente acontece no cotidiano escolar. A prática docente continua condicionada por fatores estruturais, como falta de recursos, carga horária limitada, pressões avaliativas e formação inicial muitas vezes fragmentada. Esses elementos reforçam a importância de políticas educacionais que garantam condições adequadas de trabalho e formação continuada consistente.

Assim, compreender o percurso histórico do ensino de Geografia, os fundamentos teóricos que o sustentam e as orientações curriculares que o organizam permite reconhecer que o exercício docente é marcado por constantes reinvenções. O professor de Geografia é chamado a assumir uma postura investigativa, crítica e comprometida com a construção de sujeitos capazes de interpretar e transformar o espaço em que vivem.

Em síntese, o fortalecimento da prática pedagógica e da formação docente em Geografia passa pela articulação entre teoria e prática, pela valorização da reflexão crítica e pela compreensão de que o ensino do espaço é, acima de tudo, uma ferramenta para leitura do mundo e para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. Essa é a principal contribuição que a Geografia oferece à educação contemporânea e que deve orientar o trabalho do professor em sua prática diária.

Referências

APPLE, Michael W. **Educando** à **direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensinar Geografia:**

práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

LACOSTE, Yves. **A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VESENTINI, José William. **Geografia: natureza e sociedade**. São Paulo: Ática, 1997.

SOBRE OS AUTORES

Anderson de Sousa: Possui mestrado em Geografia (2019) e é doutorando em Geografia (2024-2027) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Francisco Beltrão. É especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Inclusiva pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2023). Graduou-se em Geografia – Licenciatura pela UNIOESTE (2012) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Fael (UNIFAEL, 2023). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, tendo atuado como professor de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Atualmente, é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Camila Bairos Machado: Doutoranda em Geografia pela Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Mestrado pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR em Ensino de História. Especialização em História Contemporânea e graduação em História pela Universidade Paranaense – UNIPAR. Docente do quadro próprio do magistério da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, em Francisco Beltrão. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GPEG, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Daniele Crislei Czuy Manosso: Bacharel e Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2003), Mestre em Análise Ambiental e Regional pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2006). Pós Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Neuropsicopedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Mangueirinha, FESMAN (2016), Doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR, Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, Linha de pesquisa Educação e Ensino de Geografia, em andamento (2022), Professora do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná – QPM, desde 2003, atuando nos ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Cívico Militar Beatriz Biavatti, Francisco Beltrão-PR. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia (GPEG)- UNIOESTE.

Eliane Terezinha Thiago Popp: Licenciatura em Geografia pela Universidade Pitágoras-Unopar (2017); Pós-Graduada em Nível de Especialização em Educação na Cultura Digital, pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (2017); Pós-Graduada em Nível de Especialização em Mídias na Educação, pelo Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC (2018);Mestra em Geografia pela Universidade Federal Fronteira Sul-UFFS- Campus de Chapecó (2023). Doutoranda pela Universidade Estadual do Paraná-UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR, Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, sendo na Linha de pesquisa Educação e Ensino de Geografia, em andamento (2024). Atua como professora na Rede Estadual de Ensino no estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia (GPEG)-UNIOESTE.

Fábio Macedo de Castro Faria: Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Geografia – Desenvolvimento Regional e Urbano também pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutorando em Geografia – Produção do Espaço e Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É professor da rede pública e da rede privada de educação básica em Santa Catarina.

Fabrício Pedroso Baua: Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Presidente Prudente. Professor dos cursos de Graduação e Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Francisco Beltrão – PR.

Felipe Echer Carneiro: Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Graduado e Licenciado em Geografia pela mesma instituição, em 2024. Durante a graduação, participou como bolsista do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica. Atualmente, atua como docente na Prefeitura Municipal de Pato Branco-PR, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), nos Anos Finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em Pato Branco-PR. É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (GPEG), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Giovani Luiz Käfer: Licenciado em Geografia (2018), mestre em Geografia, na Linha de pesquisa Educação e Ensino da Geografia (2021) e Doutorando pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR, Área de concentração Produção do Espaço e Meio Ambiente, Linha de pesquisa Educação e Ensino de Geografia (2026, em andamento). Professor efetivo de Geografia na Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia (GPEG)- UNIOESTE.

Gracieni Malinoski Riva: Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE (2023). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde- UniCV (2024). Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Didática e Metodologias Ativas de Aprendizagem e em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais- Ipemig (2024). Mestranda pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/PR, com linha de pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (2026, em andamento). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia (GPEG)- UNIOESTE.

Igor Gabriel Borges Vieira: Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Francisco Beltrão (2019) e em Sociologia (2018) e Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – campus Realeza/PR (2021). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá, na área de concentração Ambiente e Desenvolvimento Regional e na linha de pesquisa Dinâmicas Socioambientais e Tratamento da Informação Geográfica e eixo transversal Ensino de Geografia. Professor na rede municipal de Lucas do Rio Verde – MT. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia – GPEG – Unioeste / Francisco Beltrão.

Jalme Santana de Figueiredo Junior: Professor Efetivo de Geografia na Educação Básica de Mato Grosso desde o ano de 2018, possui Licenciatura em Geografia e Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2016), Doutor em Geografia pela Universidade Federal

de Santa Catarina (UFSC), já exerceu funções de coordenador pedagógico (2020-2022), diretor escolar (2022-2024) e Subsecretário de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande-MT (2025), atualmente Lotado na Escola Estadual Prof. Fernando Leite de Campos, localizado no município de Várzea Grande-MT, é membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico de Várzea Grande-MT (IHGVG) e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia (GPEG) - UNIOESTE

Maria Caroline Engels: Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2022). Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino de Geografia e em Geografia Humana e Econômica pelo Centro Universitário Internacional (2023). Mestra pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/PR, na área de concentração Produção do Espaço e Meio Ambiente, com linha de pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (2026). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia (GPEG)- UNIOESTE.

Najla da Silva Mehanna: Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão, atuando no Curso de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado e Doutorado). Pós-doutora em Ciências da Educação pela Unijuí, Doutora em Geografia e Mestre em Educação pela UEM. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia (GPEG), vinculado à Rede Latino-Americana de Estudos em Educação em Geografia (REDELAGEO). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação no campo da Educação Geográfica, com ênfase no ensino e aprendizagem de Geografia, na formação de professores e nos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia**,** articulados às discussões sobre currículo e escola.

Rafael Ghidini: Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em Geografia pela mesma instituição, desenvolvendo pesquisas na área de ensino de Geografia. Atua na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e é membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (GPEG), na Unioeste.

Valquíria Wisniewski Konzen: Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO (2016), Pós Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de Educação São Luís (2017) Pós Graduação Lato Sensu em Educação do Campo pela Faculdade de Educação São Luís (2017), Pós Graduação Lato Sensu em Práticas Inovadoras em Educação pela Faculdade Unicesumar (2023), Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Unicesumar (2023), Mestranda pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR, Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, Linha de pesquisa: Educação e Ensino de Geografia, em andamento (2023), Integrante do grupo de pesquisa GPEG, Professora do Magistério do Estado do Paraná - Docente por prazo indeterminado, desde (2017), atuando nos ensino Fundamental e Médio, nas cidades de Capanema e Planalto - PR

Waldiney Gomes de Aguiar: Possui Mestrado e Doutorado pela Universidade de São Paulo – USP em Geografia Humana com ênfase no Ensino de Geografia, docente do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foi professor da Educação Básica, participa dos Grupos de Pesquisas GEPED – Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia e Prática Interdisciplinares na Faculdade de Educação - USP e do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GPEG, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Ensinar Geografia é construir possibilidades de compreender o espaço, reconhecer suas contradições e interpretar as relações entre sociedade e natureza. Essa tarefa exige articular conhecimentos geográficos, práticas pedagógicas e realidades vividas, considerando os desafios que atravessam a escola pública e o trabalho docente. Esta obra reúne reflexões, pesquisas e experiências de professores-pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (GPEG), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão. Em diálogo com a Educação Básica e o Ensino Superior, os capítulos abordam fundamentos teóricos, conceitos geográficos, possibilidades didáticas, currículo e formação de professores, compreendendo o ensino como uma prática social e pedagógica. Ao aproximar pesquisa, formação e cotidiano escolar, o livro convida a interrogar o que se ensina, por que se ensina e quais leituras do mundo se tornam possíveis por meio dessas escolhas. Diante das desigualdades socioespaciais e das condições contemporâneas da educação brasileira, reafirma a importância da autonomia intelectual dos professores e de uma Geografia escolar comprometida com a formação crítica dos estudantes. Uma contribuição para docentes, pesquisadores e futuros professores que reconhecem na escola pública um espaço fundamental de conhecimento e construção democrática.

ISBN 978-656135332-8

EDITORA
ILUSTRAÇÃO