

**Francisco Kennedy Silva dos Santos
Ronaldo Antônio Ramos Filho
Lyssandra Karoliny França de Oliveira
Kaio Angelo Vasconcelos de Lima Santana
(ORGANIZAÇÃO)**

ENTRE ENSINAR E APRENDER: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA



Edições
LEGEP

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Ronaldo Antônio Ramos Filho
Lyssandra Karoliny França de Oliveira
Kaio Ângelo Vasconcelos de Lima Santana
(ORGANIZAÇÃO)

ENTRE ENSINAR E APRENDER: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA

1ª Edição

Edições LEGEP/UFPE
2025

Edições LEGEP/UFPE

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente – LEGEP
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – 6º Andar, Sala 621/Cidade Universitária, Recife – PE
CEP: 50670-901
Fone PABX: (81) 2126.8277
Site: www.ufpe.br/legeg

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife – PE
CEP: 50670-901
Fone PABX: (81) 2126.8000
Site: www.ufpe.br/legeg

Capa: Ronaldo Antônio Ramos Filho

Idioma: Português

Revisão: Comissão Editorial

O conteúdo e normatização dos textos que compõem esta coletânea são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Científica e Editorial

Francisco Kennedy Silva dos Santos – UFPE
Priscylla Karoline de Menezes – UFPE
Ronaldo Antônio Ramos Filho – UFPE
Lyssandra Karoliny França de Oliveira – UFPE
Edson Ferreira de Lima Junior - UFPE
Mateus Rivail Alves de Araújo Pereira – UFPE
Marina e Silva Lima – UFPE
Tâmara Carla Gonçalves Bezerra – UFPE
Dafne Vitória da Silva Costa – UFPE

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Entre ensinar e aprender: experiências e reflexões em educação geográfica. (1.: 2025: Recife, PE).
Entre ensinar e aprender: experiências e reflexões em educação geográfica / Francisco Kennedy Silva dos Santos, Ronaldo Antônio Ramos Filho, Lyssandra Karoliny França de Oliveira, Kaio Ângelo Vasconcelos de Lima Santana (Organização). – Recife, PE: Edições LEGEP/UFPE, Ed. do Autor, 2025.il. 133p
1 PDF. (Livro Digital)

ISBN: 978-65-01-75455-0

Acesso: www.ufpe.br/legeg/publicacoes

DOI: <https://doi.org/10.70271/251020.1557>

1.Educação. 2. Educação geográfica. 3. Formação de professores. (2025: Recife, PE). Dos Santos, Francisco Kennedy Silva; Ramos Filho, Ronaldo Antônio; Oliveira, Lyssandra Karoliny França; Santana, Kaio Ângelo Vasconcelos de Lima (Orgs.). I. Título.

CDU: 370
CDD 370.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO DE PERNAMBUCO

SUMÁRIO

I. FORMAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DESCOBERTAS E DESAFIOS NO CHÃO DA SALA DE AULA8

*Ronaldo Antônio Ramos Filho
Francisco Kennedy Silva dos Santos
Lyssandra Karoliny França de Oliveira*

II. A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA ENTRE PRÁTICAS CONVENCIONAIS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS NA LEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO14

*Maria Clara Alexandre de Araújo
Luciano Francisco de Lima Mello*

III. ENTRE ALAGAMENTOS E CALOR EXTREMO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA COMPREENSÃO DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS EM RECIFE.....23

André Silva Ribeiro Guimarães

IV. A IMPORTÂNCIA DE ESPAÇOS NÃO-FORMAIS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA MONITORIA NO MUSEU ESPAÇO CIÊNCIA.....31

*Júlio César Pereira de Lima
Ivo Raposo Gonçalves Cidreira-Neto*

V. ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E GEOTECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULA DE CAMPO PARTICIPATIVA 42

*José Antonio Lázaro Freitas da Silva
Ian D’Luck de Moraes Silva*

VI. AS CONTRIBUIÇÕES DAS LIGAS ACADÊMICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA LAEGS/UFPE.50

*Aliny Stephane Santos Silva
Francisco Kennedy Silva dos Santos*

VII.FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA DE GEOGRAFIA ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....62

*Kaio Angelo Vasconcelos de Lima Santana
Francisco Kennedy Silva dos Santos*

VIII.ENSINO DE GEOGRAFIA E OS DADOS DO IBGE73

*Luciano Francisco Lima de Mello
Maria Clara Alexandre de Araújo*

IX. MAPEANDO DIFERENÇAS: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O OLHAR DA INCLUSÃO.....83

*Edson Ferreira de Lima Junior
Francisco Kennedy Silva dos Santos
Lyssandra Karoliny França de Oliveira*

X. NARRATIVAS VISUAIS E EDUCAÇÃO: O CINEMA NEGRO COMO ABORDAGEM GEOGRÁFICA91

*Vitória Kelly Nascimento Pontes
Brendo Benjamin Ruan Alcantara Bomfim*

XI. UM VISLUMBRAR ÀS TERRITORIALIDADES DE INFÂNCIAS ATÍPICAS103

*Tâmara Carla Gonçalves Bezerra
Francisco Kennedy Silva dos Santos*

XII.AS GEOGRAFIAS DAS CRIANÇAS: CARTOGRAFANDO POSSIBILIDADES NA VIDA COTIDIANA 116

*Marina e Silva Lima
Priscylla Karoline de Menezes*

**XIII.LAEGS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE GEOGRAFIA 125**

*Lyssandra Karoliny França de Oliveira
Francisco Kennedy Silva dos Santos
Ronaldo Antônio Ramos Filho
Edson Ferreira de Lima Júnior*

PREFÁCIO

Entre ensinar e aprender há um território em constante transformação. Um espaço que se desenha nas experiências que se entrelaçam. É nesse terreno fértil que se ergue este livro: *Entre ensinar e aprender: experiências e reflexões em educação geográfica*. Uma obra que não apenas reúne textos, mas também saberes que se cruzam, revelando a educação como movimento contínuo de construção e reinvenção.

Não se trata apenas de registrar experiências ou refletir teoricamente sobre a prática. O que se revela aqui é o dinamismo de um processo em que ensinar e aprender não são polos opostos, mas movimentos que se retroalimentam. Ao mesmo tempo em que se ensina, aprende-se; ao aprender, ensina-se. É nesse fluxo que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos ativos na construção do conhecimento, em um diálogo que ultrapassa os muros da escola e se enraíza nos territórios da vida.

Que estas páginas inspirem reflexões, provoquem deslocamentos e despertem a coragem de reinventar práticas e pensamentos. Pois a educação, assim como a própria vida, não se encerra em respostas prontas, mas se alimenta de perguntas que nos movem a seguir adiante. Que este livro seja, portanto, um território de encontro, onde ensinar e aprender se fundem em um só movimento: o de formar e transformar.

Comissão Científica e Editorial
Edições LEGEP/UFPE

I. FORMAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DESCOBERTAS E DESAFIOS NO CHÃO DA SALA DE AULA

Ronaldo Antônio Ramos Filho

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

ronaldo.ramos@ufpe.br

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

francisco.kennedy@ufpe.br

Lyssandra Karoliny França de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

lyssandra.karoliny@ufpe.br

INTRODUÇÃO

A formação docente em Geografia é um processo contínuo e multifacetado, que ultrapassa os limites da formação inicial na universidade e se concretiza de forma mais intensa no cotidiano da sala de aula. É no espaço escolar, em contato direto com estudantes, colegas de profissão e a comunidade, que o professor descobre a complexidade do ato de ensinar, confrontando teorias aprendidas com a realidade vivida. Como aponta Imbernón (2022), a docência não é um produto acabado, mas uma construção que exige constante reflexão, adaptação e abertura para mudanças.

Ao longo da graduação, a formação inicial oferece uma base teórica fundamental, permitindo a compreensão dos conceitos geográficos e das metodologias de ensino. No entanto, como destaca Rocha (2000), a história da formação docente em Geografia no Brasil revela um percurso marcado por tensões entre a Geografia acadêmica e a escolar, muitas vezes dificultando que o futuro professor estabeleça pontes entre o conhecimento científico e as práticas pedagógicas necessárias para a Educação Básica.

Este artigo, portanto, propõe refletir sobre o processo de formar-se professor de Geografia, trazendo como eixo central o relato de minha própria experiência na Educação Básica. Ao ingressar na rede pública de ensino, descobri que a sala de aula é um espaço desafiador, permeado por incertezas, descobertas e aprendizados diários. A partir dessa vivência, busco compreender como a prática docente transforma não apenas os estudantes, mas também o próprio professor, que, como afirma Oliveira (2021), se constitui na relação com os outros e na experiência concreta de ensinar.

A metodologia adotada é o relato de experiência, compreendido como ferramenta que valoriza as narrativas pessoais e coletivas na formação docente (Menezes, 2021). A partir desse relato, estabeleço um diálogo com a literatura especializada, articulando teoria e prática para refletir sobre a construção da identidade docente em Geografia.

DESENVOLVIMENTO

A história da formação docente em Geografia no Brasil é marcada por tensões e rupturas. Como aponta Rocha (2000), desde os primeiros cursos de licenciatura houve uma preocupação em preparar professores para o ensino básico, mas esse preparo, muitas vezes, se inclinou mais à ciência acadêmica do que à realidade escolar. Esse desencontro produziu, segundo Bento et al. (2024), verdadeiros abismos entre o conhecimento produzido na universidade e a Geografia vivida nas escolas.

Esses abismos não são apenas teóricos. Eles se materializam na prática cotidiana, quando professores recém-formados se deparam com turmas heterogêneas, recursos escassos e a urgência de fazer a Geografia dialogar com as experiências concretas dos estudantes. É nessa fricção que se revela a necessidade de criar pontes, de transformar o saber geográfico em uma ferramenta de compreensão do mundo e de si mesmo.

Menezes e Kaercher (2015) defendem uma mudança de paradigma, na qual a formação docente ultrapasse o modelo tradicional e fragmentado. Para eles, o professor deve ser autor de sua própria prática, alguém que pensa criticamente o seu fazer pedagógico. Esse posicionamento se aproxima das ideias de Freitas e Franco (2014), que ressaltam a urgência de preparar professores capazes de lidar com a incerteza, a complexidade e a constante transformação do contexto educacional.

Essa identidade profissional se constrói na trama entre teoria e prática, mas também na narrativa que o professor constrói sobre si mesmo. Portugal e Torres (2019) lembram que as memórias e histórias de vida são elementos formativos que permitem ao docente compreender sua trajetória e

ressignificar suas experiências. Ao contar sua própria história, o professor se reconhece como sujeito em movimento, capaz de se reinventar a cada aula, a cada desafio.

Vaz, Borges e Mendes (2020) acrescentam que a formação inicial muitas vezes não oferece ferramentas suficientes para lidar com a realidade escolar. O cotidiano da sala de aula exige improvisação, criatividade e, sobretudo, escuta. E essa escuta não se limita aos estudantes, mas se estende à própria comunidade, ao território em que a escola está inserida. É nesse diálogo que o professor se forma e se transforma, em um processo contínuo de construção coletiva.

O ENCONTRO COM O CHÃO DA SALA DE AULA

Nos primeiros dias em sala de aula, eu carregava comigo um misto de entusiasmo e insegurança. O diploma recém-conquistado ainda parecia brilhar em minhas mãos, mas, diante de uma turma de vinte e cinco olhares atentos – ou dispersos –, percebi que a formação inicial era apenas a porta de entrada para um universo muito maior.

O silêncio que antecede a primeira aula é denso. Respiro fundo, organizo os materiais e tento lembrar das metodologias aprendidas na graduação. Mas, assim que a aula começa, percebo que a teoria, sozinha, não dá conta do ritmo frenético da sala: perguntas surgem de forma inesperada, o interesse varia de aluno para aluno, e imprevistos acontecem a cada minuto.

Em uma das primeiras aulas, propus uma atividade de interpretação de mapas. Esperei que todos se envolvessem, como ocorria nos trabalhos acadêmicos que vivenciei na universidade. No entanto, parte da turma parecia desmotivada, enquanto outros terminavam rapidamente sem se aprofundar. Foi nesse momento que compreendi que ensinar Geografia não se resume a apresentar conteúdos, mas a criar conexões significativas com o cotidiano dos estudantes.

Aos poucos, fui descobrindo que pequenas adaptações faziam diferença. Em vez de falar apenas sobre os climas do Brasil, por exemplo, começamos a observar o clima da própria cidade, relacionando-o às mudanças percebidas no dia a dia. Essa aproximação despertou curiosidade e engajamento, transformando uma aula que antes parecia abstrata em uma experiência concreta.

Houve também momentos desafiadores. Em uma ocasião, um conflito entre dois alunos interrompeu a aula. Meu impulso inicial foi apenas restabelecer a ordem, mas percebi que a situação exigia mais do que disciplina: era preciso escutar, mediar, compreender os contextos que levaram àquele embate. Nesse dia, percebi que ensinar é também cuidar, e que a Geografia pode ser uma ferramenta para promover empatia e diálogo.

Essas vivências me mostraram que cada sala de aula é única e imprevisível. O planejamento é importante, mas precisa ser flexível para se adaptar às necessidades que emergem no momento. Como afirmam Vaz, Borges e Mendes (2020), o professor deve dominar ferramentas didáticas, mas, acima de tudo, precisa compreender que elas só têm sentido quando dialogam com a realidade dos estudantes.

Ao revisitar esses primeiros meses de docência, percebo como eles têm sido fundamentais para a construção da minha identidade profissional. A formação inicial me ofereceu conhecimentos essenciais sobre a Geografia e sobre teorias pedagógicas, mas foi no cotidiano escolar que esses saberes ganharam vida, se transformaram e, por vezes, foram questionados.

Oliveira (2021) lembra que o tornar-se professor é um processo marcado por experiências vividas, que moldam a forma como nos relacionamos com o ensino e com os estudantes. Esse movimento exige abertura para o novo, disposição para aprender continuamente e humildade para reconhecer que errar também faz parte do caminho.

Freitas e Franco (2014) ressaltam a importância de o professor se constituir como autor de sua prática. Essa ideia me faz pensar que não basta aplicar metodologias prontas: é preciso criar, experimentar e refletir sobre o que funciona em cada contexto. Cada turma, cada aula e cada estudante demandam novas formas de ensinar e aprender.

Ao mesmo tempo, percebo a importância de não caminhar sozinho. O diálogo com colegas de profissão, a participação em grupos de estudo e a troca de experiências são fundamentais para fortalecer a prática docente. Como afirma Imbernón (2022), a formação continuada não é um evento isolado, mas um processo coletivo que se constrói no cotidiano da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes primeiros meses em sala de aula me ensinaram que ser professor de Geografia é muito mais do que transmitir conteúdos. É estar presente, escutar, mediar e, sobretudo, aprender junto com os estudantes. A formação docente é um processo inacabado, que se renova a cada aula, a cada desafio, a cada pequena descoberta no chão da sala de aula.

O ensino da Geografia se revela, assim, como uma prática viva e transformadora, capaz de conectar saberes, territórios e pessoas. Ao narrar minhas experiências, espero contribuir para que outros professores em início de carreira possam se reconhecer e se inspirar, compreendendo que, embora os caminhos sejam desafiadores, eles também são repletos de possibilidades e sentidos.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Aléxia Pádua. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. *Educar em Revista*, p. 149-172, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez editora, 2022.

MURILO, Giovana R. O processo de constituição de um professor de Geografia. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

MENEZES, Victória. Das vidas vividas às vidas contadas: O método (auto) biográfico na formação docente em Geografia. *Metodologias e Aprendizado*, v. 4, p. 266-273, 2021.

DA ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, n. 15, p. 129-144, 2000.

VAZ, Lucélio Cardoso; BORGES, Luciney Aparecido Teodoro; MENDES, Estevane de Paula Pontes. A formação do professor de geografia: ferramentas didáticas-pedagógicos utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em geografia. In: *Anais X Forum Nacional de formação de professores de Geografia (NEPEG)*, (Online). 2020. p. 463-473.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. O método (auto) biográfico na formação inicial de professores de Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 25, p. e12, 2021.

PORTUGAL, Jussara Fraga; TORRES, Eloiza Cristiane. TORNAR-SE PROFESSORA DE GEOGRAFIA: narrativas, memórias e histórias de vida-formação e aprendizagens na/da/sobre a docência. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, n. 17, p. 05-26, 2019.

PORTUGAL, Jussara Fraga; COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado. Traduzir e ressignificar a vida em espaços-tempos da formação docente: narrativas de professores de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 14, n. 24, p. 05-33, 2024.

BENTO, Gabriela de Godoi et al. Entre a geografia física, a formação de professores e a geografia escolar: abismos, pontes e caminhos. 2024.

OLIVEIRA, Yara Maria Castro de. Prática, formação docente e experiências vividas no tornar-se professora. 2021.

LOBATO, Rodrigo; TEÓFILO, Vanilda Maria Santos. O Lugar da Pesquisa na Formação Docente no Ensino à Distância no curso de Licenciatura em Geografia. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020.

VESENTINI, José William et al. **O Ensino de Geografia No Século XXI**. Papirus Editora, 2016.

II. A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA ENTRE PRÁTICAS CONVENCIONAIS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS NA LEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Maria Clara Alexandre de Araújo

orcid.org/0000-0002-2560-9651

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

clara.alexandre@ufpe.br

Luciano Francisco de Lima Mello

orcid.org/0009-0008-4635-2876

Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE

luciano.mello@ufpe.br

INTRODUÇÃO

A educação cartográfica ocupa um papel central na formação do pensamento geográfico, pois oferece aos estudantes os instrumentos necessários para ler, interpretar e representar o espaço. Mais do que um conjunto de técnicas voltadas à localização, a cartografia configura-se como uma linguagem que permite compreender criticamente os processos sociais que produzem o território. Em um cenário marcado pela intensificação dos fluxos globais, pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação e pela ampliação das redes digitais, torna-se urgente repensar o papel dos mapas no ensino de Geografia. Convém lembrar que a simples leitura de um mapa é insuficiente se não houver clareza sobre o objetivo ou direção a seguir (Lastoria; Fernandes, 2012).

Seguindo essa lógica, esse trabalho propõe uma reflexão teórico-acadêmica sobre a relevância da educação cartográfica na contemporaneidade, com foco na articulação entre práticas pedagógicas tradicionais e abordagens tecnológicas inovadoras voltadas à leitura do espaço geográfico.

Tópico já desenvolvido por Lefebvre (2020), o entendimento de que o espaço é uma construção social orienta a concepção de que os mapas são mais do que representações neutras da

realidade: são construções simbólicas carregadas de intencionalidades, que refletem relações de poder, disputas territoriais e formas diversas de apropriação do território (De Diego, 2008). Nesse sentido, a cartografia deve ser tratada como instrumento cognitivo e político, capaz de desenvolver nos estudantes uma leitura crítica do mundo (Seeman, 2012). Incorporar os mapas ao cotidiano escolar, em diálogo com as vivências dos alunos, amplia a capacidade de análise das dinâmicas espaciais e reforça o papel formativo da Geografia.

Com base em revisão bibliográfica, o trabalho se ancora em autores como Freire (1996) e Dewey (1959), que defendem uma pedagogia baseada na autonomia, na experiência e no protagonismo discente. No campo específico da cartografia e da educação geográfica, são mobilizadas as contribuições de Crampton e Krygier (2008), Damasceno et al. (2021) e Vasconcelos (2017), que discutem o papel das geotecnologias, das metodologias ativas e das práticas interdisciplinares na formação crítica dos sujeitos. A articulação entre práticas convencionais como o uso de mapas em papel e a leitura cartográfica analógica, e abordagens contemporâneas como o uso de softwares de georreferenciamento e mapas interativos, não representa uma ruptura, mas uma ampliação das possibilidades pedagógicas.

A educação cartográfica, quando aliada às metodologias ativas e ao uso pedagógico das geotecnologias, contribui para engajar os estudantes em processos de aprendizagem significativos, colaborativos e contextualizados. Ferramentas como Google Earth, QGIS e outras plataformas de mapeamento digital permitem não apenas a visualização, mas também a produção de mapas temáticos, conectando conteúdos escolares às realidades locais. Essas abordagens ampliam a compreensão sobre as desigualdades espaciais, os fluxos econômicos e as redes de conexão que estruturam o espaço urbano e rural.

No entanto, levando em consideração espaços educacionais que não possuem tal tecnologia, a utilização do mapa físico ou figura também se mostra relevante neste processo formativo da leitura do espaço geográfico, não se limitando apenas as práticas contemporâneas.

Assim, ao valorizar a cartografia como linguagem, método e mediação, reafirma-se sua centralidade na formação de um olhar geográfico atento às contradições e transformações do mundo contemporâneo. Mais do que um recurso didático, o mapa torna-se, assim, um instrumento para ler o território, pensar criticamente a realidade e intervir nela. A educação cartográfica, nesse contexto, contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de compreender o espaço como construção social em constante disputa.

METODOLOGIA

O presente trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e crítico-reflexiva, estruturada a partir de dois eixos principais: (a) o levantamento bibliográfico a respeito do tema, considerando autores clássicos e contemporâneos da geografia crítica e da cartografia, e (b) a análise documental de experiências pedagógicas e materiais cartográficos produzidos por instituições oficiais, em especial o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No primeiro eixo, o levantamento bibliográfico foi orientado pelo critério de relevância teórica para a compreensão da cartografia como prática social e pedagógica. Foram privilegiados autores clássicos como Raffestin (1993), Harley (1989) e Lacoste (1976), que problematizam o caráter político dos mapas; autores da geografia crítica brasileira, como Milton Santos (1977) e Corrêa (2000), que discutem a produção social do espaço e a rede urbana; além de contribuições mais recentes que tratam da cartografia crítica e das geotecnologias no ensino, como Crampton e Krygier (2008), Girardi (2011), Vasconcelos (2017) e Damasceno et al. (2021). Também foram incorporados aportes pedagógicos de Freire (1996) e Dewey (1959), que enfatizam metodologias educativas voltadas à autonomia, à experiência e ao protagonismo discente, fundamentais para articular a educação cartográfica a processos emancipatórios.

No segundo eixo, a análise documental contemplou representações cartográficas produzidas em diferentes momentos históricos, desde os mapas coloniais portugueses até grandes projetos de mapeamento nacional, como o RADAMBRASIL (Araújo, 2025). Foram examinadas ainda iniciativas recentes do IBGE, como o mapa-múndi com o Brasil no centro (2024), interpretadas à luz da cartografia crítica. O procedimento de análise consistiu na observação das escolhas de projeção, centralidade e representação, discutindo como tais elementos expressam intencionalidades geopolíticas e simbólicas (Raffestin, 1993; Harley, 1989). Essa leitura crítica permitiu identificar continuidades e rupturas na forma como o território é representado, relacionando tais representações a contextos políticos e pedagógicos.

Além disso, foram considerados os debates contemporâneos sobre cartografias sociais e participativas, que compreendem os mapas como instrumentos de resistência e de afirmação identitária (Freire, 2009; Girardi, 2011). Do mesmo modo, os estudos sobre o uso das geotecnologias no ensino de Geografia, em especial os Sistemas de Informação Geográfica (SIGs) e softwares como QGIS e Google Earth foram mobilizados para refletir sobre o potencial pedagógico dessas ferramentas, tanto na produção de mapas temáticos quanto na análise de desigualdades

socioespaciais. Embora a presente pesquisa não tenha se baseado em experimentação direta em laboratório ou sala de aula, tais ferramentas foram consideradas como referenciais metodológicos capazes de enriquecer práticas formativas.

Outro aspecto metodológico importante foi a articulação da análise com as diretrizes oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que reconhece a linguagem cartográfica como central para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. As habilidades relacionadas à leitura e análise crítica de mapas foram incorporadas como parâmetros para compreender como a cartografia pode ser explorada pedagogicamente de forma emancipatória.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou integrar a crítica às heranças eurocêntricas da cartografia com a análise de novas práticas institucionais e pedagógicas, valorizando tanto as práticas convencionais (mapas impressos, análise de projeções clássicas) quanto as abordagens contemporâneas (SIGs, plataformas digitais e mapas interativos). Essa articulação evidenciou o papel da cartografia como linguagem, método e instrumento político, indispensável à formação de um olhar geográfico crítico e reflexivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação cartográfica, enquanto prática pedagógica, não deve ser reduzida a uma técnica de leitura e produção de mapas. Conforme ressalta Raffestin (1993), mapear é um ato político e estratégico: toda representação espacial envolve escolhas que revelam intencionalidades e disputas. Essa concepção crítica é fundamental para problematizar a cartografia escolar e universitária, destacando que os mapas, longe de serem neutros, atuam como instrumentos de poder e de mediação do território.

Historicamente, como apontam Lacoste (1976) e Harley (1989), a cartografia esteve atrelada ao Estado e ao controle geopolítico, servindo à administração do espaço e à legitimação de interesses dominantes. No Brasil, isso pode ser observado desde os mapas coloniais portugueses até os projetos sistemáticos de mapeamento desenvolvidos no século XX, como o RADAMBRASIL. Essa trajetória evidencia como os mapas refletiram uma visão verticalizada do território, muitas vezes distante das vivências sociais e culturais locais. No entanto, a virada crítica da cartografia, sobretudo a partir dos anos 1980, abriu espaço para novas abordagens. O surgimento da cartografia social e participativa, por exemplo, ampliou a função dos mapas, transformando-os em ferramentas de resistência, reivindicação de direitos e afirmação identitária (Freire, 2009; Girardi, 2011). Nesse sentido,

comunidades tradicionais, movimentos sociais e grupos marginalizados passaram a utilizar os mapas como meios de luta política e de defesa do território.

Atualmente, com a incorporação das geotecnologias, em especial os Sistemas de Informação Geográfica (SIGs), a cartografia alcança novas dimensões. Os SIGs permitem cruzar variáveis sociais, econômicas e ambientais em múltiplas escalas, favorecendo análises espaciais complexas e conectadas à realidade regional. Essa integração possibilita não apenas diagnósticos técnicos, mas também leituras críticas que evidenciam desigualdades socioespaciais e oferecem subsídios para o planejamento participativo.

Nesse ponto, autores como Milton Santos (1977) e Corrêa (2000) se tornam essenciais para compreender o papel do mapa na análise regional. Para Santos, o espaço é expressão das relações sociais e dos modos de produção, e sua representação deve captar as contradições históricas que moldam o território. Já Corrêa contribui com a noção de rede urbana como fundamento analítico, o que permite relacionar os fluxos econômicos e funcionais entre cidades à cartografia crítica.

Além dessa dimensão crítica, é importante ressaltar o caráter pedagógico e emancipatório da educação cartográfica. Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que os sujeitos construam uma leitura própria e crítica da realidade. Sob essa ótica, a cartografia não deve ser apenas um conteúdo escolar, mas um meio de desenvolver consciência espacial e autonomia intelectual, favorecendo a participação ativa do estudante na compreensão e transformação do espaço. De modo complementar, Dewey (1959) reforça a centralidade da experiência no processo de aprendizagem: o conhecimento torna-se significativo quando vinculado às práticas concretas e ao cotidiano dos sujeitos. Assim, a leitura cartográfica, articulada às vivências do discente, consolida-se como prática formativa que ultrapassa a mera memorização de símbolos e localizações.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece essa importância ao estabelecer, no componente Geografia, a linguagem cartográfica como central para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Entre as habilidades, destacam-se:

- EF06GE09: “Analisar diferentes representações cartográficas (mapas, croquis, plantas, imagens de satélite, entre outros) para compreender a espacialidade dos fenômenos geográficos.”
- EF07GE11: “Comparar diferentes projeções cartográficas, discutindo os interesses que orientaram sua elaboração e os efeitos dessas escolhas na leitura do espaço geográfico.”

- EF08GE11: “Analisar criticamente representações cartográficas e imagens (de satélite, aerofotografias, mapas temáticos), considerando intencionalidades e usos sociais.”

A análise dessas habilidades foi aqui mobilizada como prática explanada pela autora (Figura 1), a fim de evidenciar a convergência entre a teoria crítica da cartografia e as diretrizes oficiais para o ensino de Geografia. Esse diálogo mostra que a BNCC, embora inserida em um contexto normativo, também abre espaço para práticas pedagógicas emancipatórias, nas quais a leitura cartográfica se converte em ferramenta para problematizar a realidade e intervir sobre ela.

Figura 01: Prática em grupo dos autores acerca do mapa-múndi elaborado pelo IBGE.



Fonte: RECNEWS (2025). Organizado pelos autores, 2025.

Além desse avanço conceitual e tecnológico, cabe enfatizar que a educação cartográfica precisa ser entendida como prática formativa e emancipatória. Ao aproximar o estudante da leitura crítica do território, a cartografia rompe com a ideia de neutralidade científica e evidencia como o espaço é permanentemente produzido e disputado. Nesse sentido, mapas como o mapa-múndi com o Brasil no centro, elaborado pelo IBGE em 2024, cumprem papel pedagógico e geopolítico relevante: questionam a tradição eurocêntrica das projeções clássicas e promovem uma resignificação simbólica da posição do país no cenário mundial. Trata-se, portanto, de um recurso que não apenas amplia a compreensão sobre as desigualdades espaciais, mas também fortalece a consciência identitária e a noção de pertencimento dos sujeitos em relação ao território.

Do ponto de vista didático, essa abordagem amplia a função dos mapas para além da localização e da descrição, convertendo-os em instrumentos de diálogo com a realidade social. Ao articular metodologias ativas, cartografias sociais e o uso das geotecnologias, a prática cartográfica favorece a participação discente na produção do conhecimento e estimula reflexões sobre temas como

colonialidade, desigualdade, justiça espacial e sustentabilidade. Dessa forma, a educação cartográfica torna-se um campo fértil para consolidar a formação cidadã, preparando os estudantes não apenas para compreender, mas também para intervir de maneira crítica e propositiva no mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a cartografia, longe de ser uma prática técnica e neutra, constitui-se como instrumento de poder, representação e disputa simbólica do território. Através da abordagem qualitativa e crítico-reflexiva, que integrou levantamento bibliográfico e análise documental, foi possível compreender como os mapas refletem intencionalidades históricas e políticas, ao mesmo tempo em que oferecem potencialidades pedagógicas e emancipadoras.

Os procedimentos metodológicos adotados especialmente a revisão da literatura crítica (Raffestin, Harley, Lacoste, Crampton e Krygier, Girardi, Milton Santos, Corrêa) e a análise de representações cartográficas, desde os mapas coloniais até iniciativas recentes como o mapa-múndi do IBGE (2024) permitiram demonstrar que a cartografia tem papel central na construção das leituras de mundo e, por consequência, nas práticas educativas. Essa trajetória histórica revelou o peso das representações eurocêntricas e sua função de legitimar domínios territoriais, mas também abriu espaço para compreender os mapas como instrumentos de resistência e de valorização identitária em contextos sociais diversos.

Entre os resultados alcançados, destaca-se a constatação de que a educação cartográfica precisa ser orientada não apenas pela aprendizagem de técnicas de localização, mas sobretudo pela construção de uma leitura crítica do espaço, capaz de revelar contradições, desigualdades e disputas socioespaciais. Ao incorporar metodologias ativas e o uso das geotecnologias, a prática pedagógica amplia sua função formativa, aproximando os estudantes das dinâmicas contemporâneas do território e promovendo sua inserção como sujeitos ativos na análise e transformação da realidade.

Outro elemento relevante que emergiu da pesquisa foi a importância da produção de mapas contra-hegemônicos como as cartografias sociais, participativas e insurgentes que dão voz a comunidades tradicionais, grupos marginalizados e movimentos sociais. Essas experiências não apenas ampliam o acesso ao conhecimento geográfico, como também se afirmam como práticas políticas e culturais de resistência, revelando a pluralidade de olhares sobre o território.

Portanto, pode-se concluir que a cartografia no ensino de Geografia deve ser trabalhada como linguagem, método e instrumento crítico, capaz de articular o passado colonial e as

representações eurocêntricas com as novas possibilidades de análise trazidas pelas geotecnologias. Assim, o mapa deixa de ser mero recurso didático e consolida-se como ferramenta cognitiva, pedagógica e política, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e aptos a intervir na sociedade de maneira reflexiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Clara Alexandre de. *Uma cartografia crítica das atividades econômicas no território brasileiro: observações do período recente (2010-2024)*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2025.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Rede urbana e formação espacial: uma reflexão considerando o Brasil. *Revista Território*, Rio de Janeiro, v. 5, n. [inserir número], p. [inserir páginas], [ano completo].
- CRAMPTON, Jeremy; KRYGIER, John. Uma introdução à cartografia crítica. In: CARTOGRAFIAS sociais e território. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008. p. 85-111.
- DAMASCENO, Fabiana Elayne Barros et al. Metodologias ativas no ensino de Geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e tecnológica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 12, p. 1546–1559, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i12.3596>.
- DE DIEGO, Estrella; DE DIEGO OTERO, Estrella. *Contra el mapa: disturbios en la geografía colonial de occidente*. Madrid: Siruela, 2008.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GIRARDI, Eduardo Paulon. A construção de uma cartografia geográfica crítica. *Geographical Journal of Central America*, v. 2, n. 47E, 2011.
- GUSMÃO, Isabel. Casa Brasil IBGE Sudene promove capacitação técnica inédita no Recife. *Portal Recife News*, 23 jan. 2025. Disponível em: <https://portalrecifenews.com/casa-brasil-ibge-sudene-promove-capacitacao-tecnica-inedita-no-recife/>. Acesso em: 8 set. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Mapa-múndi – O Brasil no Mundo. Triplo Fórum Internacional da Governança do Sul Global – Modelo A3 – 29 cm (c) × 42 cm (a)*. Loja do IBGE. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/mapa-mundi-invertido-modelo-a3-29-cm-c-x-42-cm-a.html>. Acesso em: 8 set. 2025.

LASTORIA, Andrea Coelho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. *Ensino em Re-vista*, v. 19, n. 2, p. 323-334, 2012.

LEFEBVRE, Henri. *A reprodução das relações de produção*. São Paulo: Edições Redelp, 2020.

SANTOS, Milton. *Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

SEEMANN, Jörn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. *Geografares*, n. 12, 2012.

VASCONCELOS, Gilberto Correia. Tecnologias e ensino de Geografia. In: _____. *Cartografia e práticas de ensino*. 2. ed. [S.l.]: [s.n.], 2017. p. 64-65.

III. ENTRE ALAGAMENTOS E CALOR EXTREMO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA COMPREENSÃO DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS EM RECIFE

André Silva Ribeiro Guimarães

orcid.org/0009-0003-4985-9318

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

andre.ribeiroguimaraes@ufpe.br

INTRODUÇÃO

É notório que estamos vivenciando a era do colapso climático, marcada por uma série de impactos socioambientais que afetam, de forma mais intensa, as populações em situação de vulnerabilidade. Diante desse contexto, o papel do professor de Geografia é indispensável na formação crítica e ativa dos estudantes, especialmente para a compreensão dos impactos socioambientais como as mudanças climáticas em Recife. Em uma perspectiva mais abrangente, essa atuação é relevante porque a coletivização do pensamento crítico fomenta questionamentos sobre a realidade, muitas vezes constituída de forma hegemônica. Ensinar é, antes de tudo, um ato de sensibilização. A partir dessa sensibilização, criam-se as condições para os próprios sujeitos poderem produzir ou construir o conhecimento de forma autônoma, como propõe Paulo Freire (1987), ao defender uma educação problematizadora e libertadora. No que concerne à compreensão dos impactos socioambientais provocados pelas mudanças climáticas em Recife, é essencial reconhecer que esses fenômenos estão profundamente ligados às ações antrópicas.

Como afirmar Santos (1988):

O homem é ativo. A ação que realiza sobre o meio que o rodeia, para suprir as condições necessárias à manutenção da espécie, chama-se ação humana. Toda ação humana é trabalho e todo trabalho é trabalho geográfico. Não há produção que não seja produção do espaço que se dê sem o trabalho. Viver, para o homem, é produzir espaço. Como o homem não vive sem trabalho, o processo de vida é um processo de criação do espaço geográfico. A forma de vida do homem é o processo de criação do espaço. Por isso, a Geografia estuda a ação do homem sobre o espaço. (SANTOS, 1988, p. 88)

Verifica-se que a ciência geográfica, por si só, é uma ciência responsável, voltada à compreensão das complexas interações entre os ambientes físicos e humanos. Nesse contexto, o papel do professor de Geografia envolve uma constante formação de si enquanto profissional e, sobretudo,

o incentivo ao pensamento crítico dos estudantes. Essa atuação se torna ainda mais urgente diante da necessidade de uma leitura ampla e totalizante da realidade, que está sempre em processo de construção e desconstrução. Muitas vezes, esses fenômenos se apresentam complexamente e, nesse cenário, cabe ao corpo docente dinamizar e facilitar o processo de sensibilização dos estudantes, etapa essencial para a construção de um olhar crítico diante das questões socioambientais.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentada nos referenciais críticos da Educação Geográfica. A pesquisa será desenvolvida por meio da análise de produções acadêmicas e documentos oficiais que abordam a relação entre ensino de Geografia, mudanças climáticas e questões socioespaciais urbanas. A metodologia visa, portanto, à construção de estratégias didáticas que potencializem a formação crítica dos estudantes, aproximando o conteúdo geográfico da vivência concreta, a fim de fomentar a leitura do espaço como produto de relações sociais desiguais e historicamente construídas. Além disso, o tipo de abordagem adotado nesta pesquisa é fundamental para problematizar o processo de ensino-aprendizagem, que muitas vezes é tratado neutramente, especialmente no que se refere às mudanças climáticas, apresentadas distantemente da realidade concreta dos sujeitos.

A CENTRALIDADE DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E DAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

É notório que as discussões sobre mudanças climáticas têm se tornado cada vez mais relevantes, sendo uma problemática amplamente divulgada, mas que ainda apresenta muitos empecilhos, principalmente na aproximação da sociedade vulnerabilizada com essas informações, que, por vezes, se configuram distantemente da realidade. No contexto da sala de aula, os alunos não conseguem observar isso de forma próxima, uma vez que o tema é apresentado de maneira deficiente para contextualizar com a realidade deles, sendo, então, um papel mediado pelo professor e pelo livro didático no processo de sensibilização. Ensinar mudanças climáticas exige conectar o global ao contexto local por meio da mediação docente.

A compreensão conceitual por parte do professor revela-se em como ele compreende e explica os conteúdos e representa os objetos e fenômenos da realidade. A maneira como se desenvolve um conceito ou como uma atividade será desenvolvida em sala de aula traduz sua concepção no processo de ensino e aprendizagem. A mudança conceitual é a reestruturação daquilo que se aprendeu, a reconsideração de um saber anteriormente conquistado e a reelaboração por meio de uma atividade de aprendizagem trabalhada entre o estudante e o professor. (Castellar 2020, p. 4).

Observa-se que o corpo docente deve manter uma formação contínua, não somente de reprodução, mas de sensibilização, buscando uma educação que não seja uma mera reprodução de livros didáticos. A crítica ao livro didático não invalida sua relevância, mas, quando não contextualizado para a realidade dos alunos, tanto o professor quanto os recursos didáticos podem estar somente reproduzindo questões socioambientais e de mudanças climáticas em contextos regionais e socioeconômicos diferentes. Dessa forma, os livros didáticos, mediados ao enfraquecimento teórico do professor, podem resultar em um problema, frequentemente vivenciado no cotidiano dos alunos, seja no trajeto de casa até a escola, ao lidar com enchentes e desmoronamentos, alagamentos ou ondas de calor.

Discutir mudanças climáticas na Geografia é inevitável, ao estar no centro das ciências geográficas como fenômeno global, resultado da relação entre ser humano, natureza e lógica capitalista. No entanto, o professor de Geografia é mediador essencial desse debate, mas a crítica só se efetiva quando há sensibilização docente; caso contrário, prevalece a visão do Norte Global. Dessa forma, as mudanças climáticas não se resumem ao aumento do nível do mar, mas também às condições de vulnerabilidade enfrentadas cotidianamente pelos mais pobres.

Nesse contexto, é importante destacar a lei que inclui sobre mudanças climáticas e vulnerabilidades socioambientais no currículo, a Lei nº 14.926/2024 contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos (Brasil, 2024). Essa lei, que antes era a nº 9.795, de 27 de abril de 1999, sobre a educação ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental, foi ampliada justamente para dar lugar a um contexto de riscos socioambientais e das mudanças climáticas, uma vez que as mudanças climáticas são uma questão urgente a ser discutida no escopo da educação ambiental. Observa-se que a Geografia, como ciência interdisciplinar, tem um papel essencial em inserir políticas como essa já existente e em fortalecê-las, como uma nova perspectiva de trabalhar a educação ambiental, evidenciando os problemas por meio de uma perspectiva mais crítica sobre o colapso climático e seus impactos no cotidiano, nesse caso mediado pela relação entre docente e discente.

Teoricamente interessa ter a perspectiva da ciência geográfica com seus aportes para elaboração de um pensamento geográfico que possibilite conhecer e compreender o mundo, de modo que as aulas de geografia possam contribuir a dar sentido aos conteúdos a serem estudados. Ao mesmo tempo, importa também a dimensão pedagógica que orienta os processos de ensinar e de aprender com encaminhamentos didático e metodológicos sustentados em teorias da aprendizagem que sejam seguras” (CALLAI, 2020, p. 227).

A observação que a pesquisadora faz é que o pensamento geográfico é importante para a leitura do mundo e do sujeito, mas é necessário considerar a dimensão pedagógica como uma forma

de garantia de segurança. Nesse sentido, para que o ensino de Geografia aborde a centralidade das mudanças climáticas no contexto da compreensão dos impactos socioambientais em Recife, é fundamental investir na formação continuada dos professores da disciplina, em estratégias metodológicas, na revisão do currículo e no repensar de planos e práticas pedagógicas. Além disso, a participação em eventos e grupos de estudos contribui para moldar um ensino-aprendizado consolidado e sempre informado, sensibilizando os estudantes e promovendo a problematização das questões socioambientais.

E pertinente mencionar que todas as ferramentas para tratar da crise climática e dos contextos de vulnerabilidade social podem ser abarcadas pela Geografia, que transita desde fenômenos naturais até os antrópicos. Compreender o papel das Ciências Geográficas possibilita despertar a autonomia, reconhecendo-a como uma ciência capaz não somente de ler o mundo, mas também de sensibilizar para transformações. Trata-se, portanto, de uma ciência voltada a observar a materialidade, os sentidos e as mudanças, sendo o professor de Geografia fundamental nesse papel de articulação.

A Geografia fornece subsídios para que os estudantes compreendam a dinâmica climática a partir de estudos sobre os elementos e os fatores que influenciam o clima como a temperatura, a umidade, a pressão atmosférica, as massas de ar, a altitude, a latitude, a maritimidade, a continentalidade, a vegetação, entre outros. Essa compreensão é essencial para que os estudantes possam analisar as alterações climáticas e suas consequências para as sociedades diversas (SCHULTZ; MENDONÇA, 2025, p. 281).

Portanto, a reflexão em torno da centralidade das mudanças climáticas e das questões socioambientais na educação geográfica não se restringe à relevância das Ciências Geográficas nesse tema, mas envolve também o exame de livros didáticos, das formas ocidentais de reprodução de vivências e dos contextos de vulnerabilidade socioambiental e climática. Pensamentos como esses, quando reproduzidos sem problematização, fortalecem a ideia de uma única forma de observar a crise climática, sem considerar o próprio território que lida com isso cotidianamente.

A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA DIANTE DAS VULNERABILIDADES SOCIOAMBIENTAIS EM RECIFE: CAMINHOS PEDAGÓGICOS

Diante da realidade de Recife, marcada por alagamentos, ilhas de calor, desmoronamentos e ocupações desordenadas em áreas de várzea e manguezal, onde as populações em situação de vulnerabilidade socioambiental são as mais afetadas, o ensino de Geografia torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas críticas que aproximem os estudantes de sua realidade cotidiana. A Geografia possui sensibilidade para ler o mundo, mediada por um olhar enfático sobre as relações humanas com a terra. Essa perspectiva fortalece o pensamento de Paulo Freire, segundo o qual a educação comprometida com a libertação não deve tratar os sujeitos como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdos, mas sim reconhecer os indivíduos como corpos conscientes, cuja consciência é voltada para o mundo. Nesse sentido, o processo educativo deve priorizar a problematização da realidade e das relações sociais, e não a simples transmissão de conhecimentos prontos (FREIRE, 1970).

Nesse contexto, para que o ensino de geografia seja efetivo, é essencial que o professor desenvolva estratégias pedagógicas que aproximem os alunos de sua vivência cotidiana e dos impactos socioambientais locais. Como supracitado, o ensino-aprendizagem sobre mudanças climáticas depende diretamente da formação do professor em construir um diálogo entre as vivências locais e o contexto do sujeito, estando isso ligado à aplicação de metodologias que possibilitem caminhos eficazes de conexão. “Os professores de Geografia proporcionam aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades e competências essenciais, como a capacidade de análise espacial, o pensamento crítico e a resolução de problemas” (Mendonça et al., 2024. p. 236). Observa-se que as habilidades mencionadas podem e devem ser aplicadas no contexto da cidade do Recife, uma vez que a cidade é vulnerável e as medidas de mitigação ainda não contemplam uma inclusão social plena, retomando a narrativa do Norte Global de tratar o colapso climático sob uma ótica reducionista e hegemônica.

A cidade enfrenta desafios como chuvas intensas e inundações, problemas que afetam crescentemente a vida cotidiana dos moradores. O PLAC-Recife, principal política de adaptação climática local, reflete esforços significativos, mas enfrenta críticas por limitar a participação popular e da sociedade civil em seu processo de elaboração. Essa exclusão reduz o potencial de engajamento comunitário, crucial para o sucesso das ações e metas de adaptação climática. Assim, embora inovador, o PLAC-Recife revela a necessidade de maior inclusão social para alcançar justiça climática de forma abrangente (ARRUDA FILHO, 2025, p. 9).

Percebe-se, portanto, que o papel da Geografia no processo educativo vai além de expor fatos, consistindo em aprofundar-se nas narrativas do colonialismo climático e fomentar a ação por meio

da realidade do sujeito. Evidentemente, esse processo dentro do campo da educação básica deve ser realizado gradativamente, mas sem deixar de trazer a cidade, o bairro, a rua e até mesmo o itinerário do aluno para esse campo de problematização. A Geografia, ao assumir esse espaço privilegiado de recorte político, social, econômico, ambiental e cultural, contribui para a construção coletiva de soluções para o presente e o futuro em escala local. Contudo, essa possibilidade depende diretamente da mediação do professor de Geografia e do uso adequado de suas ferramentas metodológicas.

No que tange às metodologias de ensino de Geografia voltadas para as mudanças climáticas, quando contextualizadas à realidade de vulnerabilidade em Recife, diferentes estratégias ativas podem ser aplicadas para aproximar os estudantes de seu cotidiano socioambiental. Destaca-se a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, que estimulam a reflexão sobre desafios concretos, como os impactos da especulação imobiliária, a qual empurra populações para áreas mais suscetíveis a inundações e desmoronamentos. Tal abordagem permite enfatizar as relações de poder que se consolidam a partir de fatores históricos, coloniais e econômicos.

Nesse sentido, a aprendizagem cooperativa e os estudos de caso favorecem a análise crítica de situações locais, como a formação de ilhas de calor e os desastres socioambientais que afetam diretamente bairros populares. A gamificação, por sua vez, pode engajar os jovens ao transformar o processo educativo em desafios que simulam escolhas relacionadas à ocupação do espaço urbano ou às políticas públicas de mitigação climática. Ademais, recursos como a exibição de vídeos e rodas de conversa são fundamentais para observar e discutir tais processos. A elaboração de materiais didáticos pelos próprios estudantes, por sua vez, contribui para a construção de um espaço de diálogo crítico, onde a rua, o bairro e a cidade se tornam objeto de estudo e problematização pedagógica.

Nesse contexto, quando o docente articula metodologias que sensibilizam e permitem ao estudante compreender a realidade não somente no contexto global, mas também no diálogo com os impactos locais das injustiças socioambientais, abrem-se caminhos para despertar um sentimento de cidadania. A Geografia contribui para a compreensão da cidadania ambiental ao evidenciar que os problemas ambientais envolvem não apenas aspectos naturais, mas também dimensões sociais, econômicas e políticas (SUÁREZ, 2025).

Fica claro que o processo de ensino-aprendizado em educação socioambiental, ao se aproximar da realidade cotidiana, tem potencial de marcar a vida do sujeito, ao trabalhar diretamente com o território e as experiências do dia a dia. Trata-se de uma educação transformadora, capaz de impactar e criar possibilidades para imaginar um mundo com cidadãos conscientes, que reflitam sobre

o presente e o futuro do planeta, por meio de uma educação que sensibiliza, engaja e promove a participação ativa nas lutas socioambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se preocupou em evidência que a Educação Geográfica desempenha papel central na compreensão dos impactos socioambientais das mudanças climáticas em Recife, especialmente frente às vulnerabilidades locais, como alagamentos, ilhas de calor e ocupações em áreas de risco. A análise evidenciou que a mediação docente, a problematização da realidade e a aplicação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, gamificação, rodas de conversa e produção de materiais didáticos pelos estudantes, são estratégias fundamentais para aproximar os alunos de sua realidade cotidiana e fomentar o pensamento crítico.

Além disso, observou-se que o ensino de Geografia não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua na sensibilização e conscientização dos estudantes sobre desigualdades socioespaciais e sobre a relação entre ação humana e fenômenos climáticos. A integração entre teoria, práticas pedagógicas e contexto local revela a importância de políticas educacionais, como a Lei nº 14.926/2024, que fortalecem a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre os desafios socioambientais. Portanto, o trabalho reforça que a Educação Geográfica, ao articular conhecimento científico, percepção local e metodologias participativas, contribui não somente para a compreensão da crise climática, mas também para a construção de uma educação voltada à justiça socioambiental e à transformação social em escala local.

REFERÊNCIAS

ARRUDA FILHO, Marcos Tavares de. Justiça climática e políticas públicas em contexto de vulnerabilidade socioambiental: estudo de caso da cidade de Recife, Pernambuco. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/106/106132/tde-06062025-224737/publico/Tese.pdf>. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para incluir as mudanças do clima, a proteção da biodiversidade e os riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: formação docente e construção do pensamento espacial. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 20, p. 209-231, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/download/917/423/2606>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. *Signos*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 1-16, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>. Acesso em: 18 ago. 2025.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [19--]. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 04 set. 2025.

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

SCHULTZ, João Paulo; MENDONÇA, Francisco de Assis. Dinâmica climática e ensino de geografia. In: *ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS*, 2025, Bauru. Anais [...]. Bauru: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2025. p. 279-285. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/DLAG2025/DLAG_1ed-2025-29.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

SUÁREZ, Rafael Ernesto Sánchez. Educação geográfica para a cidadania ambiental no ensino médio com patrimônio natural e metodologia investigativa. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, v. 14, n. 7, 2025. Disponível em: <https://revistacaribena.com/ojs/index.php/rccs/article/view/4710>. Acesso em: 4 set. 2025.

IV. A IMPORTÂNCIA DE ESPAÇOS NÃO-FORMAIS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA MONITORIA NO MUSEU ESPAÇO CIÊNCIA

Júlio César Pereira de Lima

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

julio.cplima@ufpe.br

Ivo Raposo Gonçalves Cidreira-Neto

Museu Espaço Ciência

ivo.bioec@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia, como campo de conhecimento voltado à compreensão das relações entre sociedade e natureza, demanda práticas pedagógicas que ultrapassem os limites físicos e metodológicos da sala de aula, buscando experiências que estimulem a reflexão crítica, a participação ativa e a conexão do conteúdo com o cotidiano dos estudantes (Cavalcanti, 2008). Nessa perspectiva, os espaços não-formais de educação surgem como ambientes importantes para a construção do saber geográfico, pois possibilitam o contato direto com fenômenos, experimentos e representações que ampliam o entendimento sobre o território, suas dinâmicas e problemáticas socioambientais (Jacobucci, 2008; Callai, 2010). Museus de ciência, parques ambientais, centros interativos e outras instituições dessa natureza cumprem papel essencial no fortalecimento da aprendizagem, na medida em que oferecem situações concretas para a exploração de conceitos e temas que, por vezes, permanecem restritos ao campo teórico no contexto escolar.

O Museu Espaço Ciência (Figura 01), localizado no estado de Pernambuco, constitui um exemplo expressivo desse potencial, pois integra a divulgação científica, a conservação ambiental e a educação de forma acessível, dinâmica e interdisciplinar. Seu acervo, composto por experimentos interativos, maquetes, trilha ecológica e exposições temáticas, permite que a Geografia seja trabalhada em diálogo com outras áreas, como Física, Biologia, Química, Astronomia e História, favorecendo uma compreensão integrada do espaço geográfico. A visita a esse espaço não se limita à observação passiva, mas estimula a participação direta, a curiosidade e a problematização de conceitos, aspectos defendidos por Freire (1996), para quem a educação deve promover a construção autônoma do conhecimento por meio do diálogo e da ação-reflexão.

Figura 01: Museu Espaço Ciência



Fonte: Museu Espaço Ciência, 2014

Considerando esse contexto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre como o Museu Espaço Ciência, enquanto espaço não-formal de sensibilização científica, pode contribuir para o ensino da Geografia, a partir da experiência na monitoria. A atuação do monitor será aqui analisada como elemento mediador entre o público e o conhecimento científico, articulando saberes técnicos e pedagógicos, traduzindo conceitos em linguagem acessível e estabelecendo conexões entre os conteúdos e a realidade dos visitantes. Parte-se da hipótese de que a mediação realizada no espaço potencializa a compreensão de temas geográficos e ambientais, sobretudo quando vinculada a metodologias participativas e adaptadas às especificidades de cada grupo visitante.

A justificativa deste estudo está ancorada na necessidade de valorizar práticas educativas que ultrapassem o espaço escolar formal e estimulem a aprendizagem significativa. Como observa Cavalcanti (2008), o ensino de Geografia deve partir da realidade do estudante e buscar relações entre os conceitos científicos e as vivências cotidianas, de modo a desenvolver uma consciência espacial crítica. O Espaço Ciência, nesse sentido, apresenta-se como local privilegiado para essa articulação, pois sua proposta envolve não apenas a transmissão de informações, mas a vivência prática e a problematização de fenômenos espaciais, permitindo que o estudante se perceba como sujeito ativo na leitura e transformação do mundo.

Além disso, a abordagem dos conteúdos no museu reforça o caráter interdisciplinar da Geografia, ao tratar de temas como relevo, cartografia, energia, clima e sustentabilidade, sempre considerando suas implicações sociais e ambientais. Reigota (2001) destaca que a educação ambiental, componente indissociável da Geografia, deve contribuir para que os indivíduos compreendam as interdependências entre as dimensões natural e social, possibilitando a adoção de práticas sustentáveis e conscientes. Ao mediar explicações envolvendo a “Trilha Ecológica” ou o “Mapa do relevo de Pernambuco”, o monitor favorece não apenas a assimilação de conceitos, mas também o despertar de atitudes de cuidado e responsabilidade socioambiental.

Dessa forma, analisar a contribuição do Museu Espaço Ciência para o ensino da Geografia implica compreender a relevância dos espaços não-formais como extensão da prática docente e como ambientes de produção de saberes que dialogam com diferentes realidades socioculturais. Conforme afirma Callai (2010, p.86):

“O espaço vivido é carregado de significados e afetividades, e o ensino da Geografia deve favorecer a compreensão dessas dimensões, articulando-as ao conhecimento científico.”

Assim, espera-se que este trabalho contribua para o debate sobre metodologias inovadoras e integradoras no ensino da Geografia, reforçando a importância da mediação crítica e do uso de espaços não-formais na formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e intervir no território em que vivem.

METODOLOGIA

O presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na compreensão interpretativa dos fenômenos educativos observados no Museu Espaço Ciência, localizado em Olinda-PE. Conforme Flick (2009), a pesquisa qualitativa busca apreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, permitindo uma análise mais profunda das interações e mediações ocorridas no contexto investigado.

O desenvolvimento do estudo se deu em duas etapas principais: (1) levantamento e análise bibliográfica; (2) observação direta das atividades e mediações realizadas no Espaço Ciência durante o período de monitoria.

Na primeira etapa, realizou-se uma revisão bibliográfica com foco em autores que discutem a relevância dos espaços não-formais para o ensino de Geografia, as práticas de mediação científica e a formação crítica dos estudantes. Foram consultadas obras clássicas e contemporâneas, como Freire (1996), Callai (2010), Cavalcanti (2008) e Reigota (2001), além de artigos acadêmicos sobre educação não-formal e divulgação científica.

A segunda etapa consistiu na observação direta, entendida como técnica que possibilita registrar de maneira sistemática e intencional as práticas pedagógicas em seu contexto real (Ludke e André, 1986). As observações foram realizadas durante o exercício da monitoria, 2024-2025, envolvendo tanto o acompanhamento de grupos escolares quanto de visitantes espontâneos. Foram registrados aspectos como: a interação entre monitores e público, a adaptação da linguagem e dos exemplos conforme a faixa etária, o uso dos experimentos e exposições, e as estratégias de estímulo à participação ativa.

Para a organização e a interpretação das informações registradas, optou-se por uma análise de caráter descritivo-interpretativo, estabelecendo conexões entre as anotações de campo e os conceitos discutidos no referencial teórico. Essa articulação entre os registros empíricos e as contribuições da literatura possibilitou uma leitura mais consistente e aprofundada sobre o papel formativo desempenhado pelo Espaço Ciência.

A opção por essa metodologia se justifica pela necessidade de compreender não apenas o conteúdo apresentado nas exposições, mas, sobretudo, a forma como esse conteúdo é mediado e apropriado pelos visitantes, considerando que o conhecimento geográfico, para ser significativo, deve estar vinculado às experiências concretas e à realidade vivida dos sujeitos (Cavalcanti, 2008; Callai, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os diferentes recursos didáticos presentes no Espaço Ciência, os experimentos interativos ganham destaque por possibilitarem múltiplas conexões com o ensino da Geografia. Embora muitos deles estejam originalmente vinculados à Física, Biologia, Química ou História, suas abordagens permitem explorar temas geográficos de forma interdisciplinar, favorecendo uma leitura crítica das relações entre sociedade e natureza. Durante o período de monitoria, foi possível observar que a mediação pedagógica em torno desses experimentos favorece a construção de conhecimentos espaciais, ambientais e sociais, de acordo com as propostas de autores que defendem a importância dos espaços não-formais para a aprendizagem ativa e crítica (Callai, 2010; Cavalcanti, 2008).

EXPERIMENTOS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DA GEOGRAFIA

Entre os experimentos que mais dialogam com o ensino da Geografia destacam-se o “motor iônico”, o “globo de plasma”, o “mapa geográfico do relevo de Pernambuco”, o “vulcão”, e a “trilha ecológica”. Cada um desses espaços não apenas apresenta conceitos científicos, mas também serve como ponto de partida para reflexões sobre o território, os recursos naturais e as dinâmicas socioambientais locais e globais.

O experimento do Motor Iônico (Figura 2), por exemplo, possibilita discutir as diferentes formas de energia e suas aplicações, relacionando fontes renováveis e não-renováveis com impactos ambientais e sociais (Reigota, 2001). Ao visualizar seu funcionamento, os estudantes compreendem a importância das escolhas energéticas para a sustentabilidade e para o planejamento territorial. Na BNCC, articula-se com a habilidade (EF09GE18), que analisa as consequências dos usos de

diferentes fontes de energia no território. Para o ensino de Geografia, este experimento incentiva o debate sobre consumo consciente e alternativas energéticas, aproximando teoria e prática.

Figura 02: Experimento “Motor Iônico”



Fonte: Autores, 2025

O Globo de Plasma (Figura 3) permite explorar a relação entre fenômenos físicos, tecnologia e sociedade, discutindo o papel da eletricidade no cotidiano e suas desigualdades de acesso. A experiência desperta curiosidade e facilita a reflexão sobre como a energia elétrica se tornou essencial para a organização dos espaços urbanos e rurais. Relaciona-se com a BNCC pela habilidade (EF09GE18), que aborda as consequências do uso de diferentes fontes de energia no território. Para o professor de Geografia, esse experimento amplia a percepção crítica sobre como a infraestrutura elétrica influencia o desenvolvimento e a qualidade de vida. De acordo com Callai (2010), a vivência e a experimentação facilitam a construção da consciência espacial e ambiental, consolidando o aprendizado.

Figura 03: Experimento “Globo de Plasma”



Fonte: Autores, 2025

O Mapa Geográfico do Relevo de Pernambuco (Figura 4) é um recurso essencial para compreender a diversidade de paisagens e formas de relevo do estado, conectando elementos físicos e sociais. Ele favorece a análise da ocupação humana, das atividades econômicas e das vulnerabilidades ambientais associadas a cada região. Esse experimento dialoga com a habilidade (EF07GE11), que propõe analisar as dinâmicas e a distribuição dos componentes físico-naturais, como relevo, vegetação e clima, e sua relação com a sociedade. Para a Geografia Escolar, o mapa permite situar o estudante em seu território, fortalecendo a identidade espacial e a consciência crítica sobre os problemas regionais. Essa prática também se alinha ao que propõe Cavalcanti (2008) sobre a necessidade de partir da realidade do estudante para promover uma leitura crítica do espaço geográfico.

Figura 04: Experimento “Mapa Geográfico do Relevo de Pernambuco”



Fonte: Autores, 2025

O experimento do Vulcão (Figura 5) e a Trilha Ecológica (Figura 6) evidenciam a integração entre Geografia, Ciências da Natureza e Educação Ambiental. Enquanto a simulação vulcânica possibilita compreender a dinâmica interna da Terra, a formação do relevo e os riscos associados a desastres naturais, a trilha favorece o contato direto com ecossistemas locais, estimulando reflexões sobre biodiversidade, uso sustentável dos recursos e conservação ambiental. Na BNCC, essas experiências relacionam-se às habilidades EF06GE09, que aborda a representação de estruturas da superfície terrestre por meio de modelos tridimensionais, e EF06GE11, que propõe analisar as interações entre sociedade e natureza em diferentes contextos históricos. Esses experimentos oferecem, assim, uma vivência concreta dos conceitos ambientais, incentivando uma postura crítica e responsável frente aos desafios socioambientais atuais (Reigota, 2001).

Figura 05: Experimento “Vulcão”



Fonte: Autores, 2025

Figura 06: Área “Trilha Ecológica”



Fonte: Autores, 2025

PAPEL DOS MONITORES E AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

A presença dos monitores é fundamental para o sucesso do processo educativo nesses espaços. Como mediadores do conhecimento, os monitores têm a função de traduzir conceitos científicos complexos para uma linguagem acessível, promovendo a participação ativa dos visitantes e contextualizando os conteúdos segundo a faixa etária, os interesses e os conhecimentos prévios de cada grupo. Conforme ressalta Freire (1996), a mediação deve favorecer o diálogo e a construção coletiva do saber, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa.

Observou-se que as abordagens variam desde explicações técnicas até provocações reflexivas, estimulando os visitantes a relacionar os experimentos às suas experiências cotidianas e às problemáticas locais e globais, como o uso da água, a energia, as mudanças climáticas e a organização do espaço urbano e rural. Essa adaptação permite que o aprendizado seja efetivamente contextualizado e interdisciplinar, conforme apontam Cavalcanti (2008) e Callai (2010).

Além disso, o caráter interdisciplinar das exposições reforça o papel da Geografia como ciência integradora, capaz de articular conhecimentos de diferentes áreas para ampliar a compreensão dos fenômenos socioambientais. A mediação dos monitores (figuras 07 e 08) evidencia essa integração ao discutir, por exemplo, o impacto das fontes de energia renovável no uso do território, ou as consequências das mudanças climáticas para a organização espacial das cidades, promovendo uma visão ampliada e crítica do espaço geográfico.

Figuras 07 e 08: Monitores apresentando



Fonte: Autores, 2025

Diante disso, é possível perceber que o Museu Espaço Ciência funciona como um ambiente propício para o ensino da Geografia, especialmente quando a mediação é conduzida de forma qualificada e sensível às características do público. A articulação entre experimentação, diálogo e contexto torna-se um diferencial que amplia o entendimento sobre o espaço vivido e seus desafios, fortalecendo a formação crítica dos visitantes.

Este entendimento reforça as perspectivas de Silva e Ramalho (2011), que destacam os museus como espaços de aprendizagem significativos, onde a mediação pedagógica favorece a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da consciência crítica dos visitantes. De forma complementar, Cury (2007) enfatiza o papel dos centros de ciência na popularização da ciência e na formação cidadã, ao democratizar o saber por meio de abordagens acessíveis e contextualizadas. Almeida (2015) ressalta a importância da mediação pedagógica nesses ambientes, pois o trabalho dos mediadores cria vínculos entre o visitante, o conteúdo e o espaço, possibilitando experiências educativas mais profundas e transformadoras.

Assim, o Museu Espaço Ciência não apenas democratiza o acesso ao conhecimento científico, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir nas dinâmicas socioespaciais em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a relevância dos espaços não-formais, como o Museu Espaço Ciência, para o ensino da Geografia, destacando seu potencial para a promoção de uma aprendizagem ativa, crítica e contextualizada. A partir da experiência de monitoria e da análise bibliográfica, foi possível compreender que esses ambientes favorecem o diálogo entre o conhecimento científico e a vivência cotidiana dos visitantes, possibilitando uma aproximação significativa entre teoria e prática.

A mediação dos monitores revelou-se peça fundamental nesse processo educativo, uma vez que atuam como agentes facilitadores que traduzem conceitos complexos em linguagem acessível,

adaptando as abordagens às características e aos interesses dos diferentes públicos. Tal prática confirma a hipótese de que a mediação qualificada potencializa o entendimento dos conteúdos geográficos, contribuindo para a formação de uma consciência espacial crítica e para o desenvolvimento de atitudes socioambientais responsáveis.

Os resultados obtidos reforçam as ideias de Freire (1996) sobre a importância do diálogo e da curiosidade na construção do conhecimento, bem como os argumentos de Callai (2010) e Cavalcanti (2008) quanto à necessidade de relacionar o ensino de Geografia à realidade do estudante para promover uma leitura crítica do espaço. Além disso, a presença marcante da dimensão ambiental, discutida por Reigota (2001), confirma a importância da educação ambiental como componente essencial do ensino geográfico contemporâneo.

Outro ponto relevante diz respeito ao caráter interdisciplinar das exposições e experimentos do museu, que abordam temas como relevo, cartografia, energia, clima e sustentabilidade, integrando conhecimentos das Ciências Naturais, História e Geografia. Essa interdisciplinaridade fortalece a compreensão dos fenômenos socioespaciais de forma ampla e integrada, essencial para a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir no espaço em que vivem.

Como contribuições para trabalhos futuros, sugere-se a realização de estudos que avaliem de forma mais sistemática o impacto das visitas e da mediação no desempenho escolar dos estudantes e na formação de atitudes ambientais, a fim de fornecer dados quantitativos e qualitativos que possam subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas. Além disso, recomenda-se explorar estratégias de capacitação e formação continuada dos monitores, visando aprimorar ainda mais a mediação e ampliar o potencial educativo desses espaços.

Em resumo, o Museu Espaço Ciência reafirma-se como um espaço educativo estratégico para o ensino da Geografia, complementando e enriquecendo o processo de aprendizagem formal e contribuindo para a formação integral de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com as dinâmicas territoriais e ambientais de sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Cecília de Oliveira.** Educação em museus: mediação pedagógica e construção de sentidos. *Revista Educação & Cultura*, v. 31, n. 1, p. 25-36, 2015.
- CALLAI, Helena Copetti.** A formação da consciência espacial: o mundo das representações. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- CAVALCANTI, Cláudio Luiz da Costa.** Geografia, escola e construção de conhecimentos. Belo Horizonte, 2008.

CURY, Carlos Henrique de Freitas. Popularização da ciência e formação cidadã: o papel dos centros de ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, p. 45-56, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, 1986.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo, 2001.

SILVA, Marcos; RAMALHO, Luciana. Mediação pedagógica em museus: construindo aprendizagens significativas. *Educação em Revista*, v. 27, n. 2, p. 135-150, 201

V. ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E GEOTECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULA DE CAMPO PARTICIPATIVA

José Antonio Lázaro Freitas da Silva

orcid.org/0009-0000-4982-4009

Universidade Federal de Pernambuco

antonio.lazaro@ufpe.br

Ian D’Luck de Moraes Silva

0009-0006-2757-0523

Universidade Federal de Pernambuco

ian.dluck@ufpe.br

INTRODUÇÃO

A alfabetização cartográfica constitui um dos pilares fundamentais do ensino de Geografia, por permitir ao estudante compreender, representar e interpretar o espaço em suas múltiplas dimensões. Longe de se restringir a uma habilidade técnica de leitura de mapas, trata-se de um processo formativo que desenvolve a percepção espacial, a análise crítica do território e a participação cidadã (Passini; Passini; Malysz, 2011). Quando trabalhada de maneira contextualizada, a cartografia possibilita que os alunos construam relações entre seu cotidiano e representações abstratas, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua capacidade de intervir no espaço vivido. Nesse sentido, como destaca Freire (1996), educar é um ato político, e a alfabetização cartográfica deve ser compreendida como prática que possibilita a leitura crítica do mundo e a ação transformadora sobre a realidade.

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** reforça essa perspectiva ao destacar, entre as competências da área de Ciências Humanas, a importância da leitura de diferentes linguagens, da análise crítica de fenômenos socioambientais e do uso de tecnologias digitais na compreensão do espaço geográfico (BRASIL, 2017). No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras revela um cenário marcado por desigualdades, em que muitas instituições não dispõem de infraestrutura adequada, acesso a geotecnologias ou formação continuada de professores. Esse contexto cria uma

distância entre as prescrições normativas e as práticas pedagógicas efetivas, reforçando a necessidade de buscar metodologias inovadoras que articulem teoria, prática e participação discente.

As geotecnologias — como imagens de satélite, aplicativos de localização, softwares de sistemas de informação geográfica (SIG) e plataformas de mapeamento colaborativo, vêm se consolidando como instrumentos didáticos de grande potencial. Elas possibilitam aos estudantes estabelecer conexões entre representações técnicas do espaço e a vivência cotidiana, ampliando sua compreensão das dinâmicas socioespaciais (Harley, 2012). Quando associadas à **cartografia social**, tais ferramentas assumem caráter emancipatório, uma vez que permitem valorizar os saberes locais e o protagonismo dos sujeitos na produção de representações do território (Acselrad, 2008). Nessa perspectiva, o mapa deixa de ser apenas um produto técnico para se tornar um instrumento político, cultural e pedagógico.

A **aula de campo** também assume papel central nesse processo, ao proporcionar vivências concretas que possibilitam ao estudante observar, registrar e refletir sobre seu território. Para Callai (2013), o trabalho de campo é uma estratégia didática que mobiliza múltiplas linguagens, estimula a percepção espacial e cria oportunidades para relacionar conteúdos escolares com a realidade social. No entanto, seu potencial ainda é pouco explorado nas escolas, seja por limitações estruturais, seja pela ausência de formação inicial e continuada que prepare os professores para planejar atividades interdisciplinares e participativas.

Diante desse cenário, este trabalho parte da constatação de que ainda há carência de relatos que articulem alfabetização cartográfica, geotecnologias e metodologias participativas no âmbito da formação inicial docente em Geografia. O presente artigo busca contribuir para esse debate ao relatar uma experiência realizada no contexto da disciplina “**Introdução e Aplicações de Geotecnologias**”, ofertada no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A atividade foi desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Maria José Loureiro, em Maceió-AL, e teve como objetivo promover a alfabetização cartográfica por meio de um processo de mapeamento participativo de riscos socioambientais. A proposta articulou saberes comunitários, escolares e acadêmicos, reforçando a importância de práticas educativas críticas e transformadoras no ensino de Geografia.

METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência de caráter qualitativo, orientado pela perspectiva da pesquisa participante, uma abordagem que reconhece a importância do

diálogo entre pesquisadores e sujeitos envolvidos, permitindo a construção coletiva do conhecimento e valorizando os saberes locais (Brandão, 1981). A experiência foi realizada no âmbito da disciplina “Introdução e Aplicações de Geotecnologias”, ofertada no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), durante o semestre letivo de 2023.

A intervenção pedagógica ocorreu na Escola Estadual Maria José Loureiro, em Maceió-AL, envolvendo uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II composta por 32 estudantes com idades entre 14 e 16 anos. O contexto socioeconômico da comunidade é marcado por vulnerabilidades, incluindo áreas afetadas por subsidência, problemas de infraestrutura urbana e limitações de acesso a equipamentos públicos. Essa realidade reforçou a pertinência do tema da atividade, uma vez que os riscos socioambientais estavam diretamente presentes no cotidiano dos participantes.

Para a realização da atividade, foram utilizados diferentes instrumentos de registro que permitiram acompanhar e sistematizar a experiência, tais como anotações reflexivas elaboradas pelos licenciandos em diários de campo, fotografias do processo de mapeamento, gravações de trechos das rodas de conversa e a coleta dos mapas confeccionados pelos grupos de estudantes. Esses registros tiveram a função de documentar não apenas os produtos finais (os mapas), mas também o processo pedagógico, os diálogos e as percepções emergentes.

A proposta metodológica foi organizada em três etapas interdependentes. A primeira etapa foi o **planejamento e preparação**, na qual os licenciandos participaram de encontros prévios de estudo para discutir os fundamentos da alfabetização cartográfica, conceitos de cartografia social e o uso didático das geotecnologias. Nessa fase, também foi definido o material pedagógico a ser utilizado, incluindo mapas base impressos, imagens de satélite da área escolar, papéis manteiga, canetas hidrográficas, além de dispositivos móveis com aplicativos gratuitos de mapeamento e localização.

A segunda etapa consistiu na **aula de campo participativa**, realizada no entorno da escola. A atividade envolveu a observação direta do espaço vivido e o registro coletivo das percepções territoriais dos alunos. Em pequenos grupos, os estudantes mapearam locais de risco, elementos do cotidiano e pontos de referência afetiva, construindo representações gráficas em diálogo com os licenciandos. O papel dos futuros professores foi o de mediadores, facilitando a apropriação de conceitos cartográficos, explicando noções de orientação e escala e incentivando a reflexão crítica sobre a realidade socioambiental local.

A terceira e última etapa foi a **sistematização e socialização dos resultados**. Após o mapeamento, os grupos retornaram à sala de aula para apresentar os mapas produzidos. Esse

momento incluiu a análise coletiva das informações registradas e a realização de uma roda de conversa, na qual os alunos compartilharam suas percepções sobre o processo e sugeriram intervenções possíveis para os problemas identificados. Os licenciandos, por sua vez, sistematizaram essas contribuições em relatórios reflexivos, articulando os resultados às discussões teóricas da disciplina.

A metodologia adotada, portanto, buscou integrar práticas participativas, mediação pedagógica e uso de geotecnologias acessíveis. Ao articular observação direta, produção cartográfica e reflexão crítica, a experiência permitiu não apenas o desenvolvimento da alfabetização cartográfica entre os estudantes da educação básica, mas também a formação prática e reflexiva dos licenciandos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência realizada demonstrou, de forma expressiva, a potência do mapeamento participativo como recurso pedagógico dialógico, eficaz tanto para a alfabetização cartográfica quanto para a formação crítica e cidadã dos estudantes. O envolvimento dos alunos do 9º ano foi notavelmente elevado, transcendendo a expectativa de participação. Eles não apenas seguiram as instruções, mas assumiram a liderança na construção dos mapas, negociando significados e priorizando quais elementos de seu espaço vivido mereciam ser representados, o que evidencia um claro protagonismo discente.

A análise dos mapas produzidos revelou um rico mosaico de percepções. Entre os aspectos mais recorrentes, destacaram-se a localização precisa de áreas de risco associadas à subsidência e a problemas de infraestrutura, a catalogação de equipamentos públicos e comunitários (escolas, praças, igrejas e unidades de saúde) e a demarcação de pontos de referência afetiva, como quadras de esporte, locais de encontro e residências de familiares. Essa superimposição de camadas objetivas e subjetivas no mesmo artefato cartográfico evidencia a capacidade dos alunos em realizar uma leitura integral do território, articulando a análise técnica com suas experiências pessoais. Um dos mapas, por exemplo, destacava uma área de fissura no solo com a anotação "aqui o chão está se abrindo", enquanto outro grupo representou o mesmo local acrescentando "local perigoso, onde jogam lixo", demonstrando não apenas a identificação do risco, mas também uma percepção de suas causas antrópicas.

Para dar voz direta aos participantes, foram coletados depoimentos durante a roda de conversa. Um estudante comentou: "A gente passa por aqui todo dia e nem repara. Agora, fazendo o mapa, vimos o tanto de coisa errada que a prefeitura deixa acontecer". Outra aluna refletiu: "Desenhar no

mapa foi diferente. A gente pôde mostrar não só onde fica, mas o que a gente sente por cada lugar". Essas falas sintetizam o duplo movimento da atividade: a tomada de consciência crítica da realidade socioambiental e a validação dos saberes experienciais como forma legítima de conhecimento.

Do ponto de vista da aprendizagem técnica, a atividade foi fundamental para a concretização de noções abstratas de cartografia. Os estudantes demonstraram avanços palpáveis na compreensão de orientação, escala e simbologia, transformando conceitos teóricos em ferramentas práticas de representação. Esse resultado corrobora as *findings* de Passini, Passini e Malysz (2011), para quem a manipulação concreta e contextualizada de representações espaciais é central para o desenvolvimento da competência cartográfica. O protagonismo observado vai ao encontro das experiências de mapeamento participativo com jovens documentadas por Almeida (2015) em São Paulo, onde a produção cartográfica se mostrou um poderoso instrumento de engajamento e leitura crítica da cidade. Da mesma forma, nossa experiência ecoa os estudos de Oliveira e Queiroz (2019), que, ao realizarem mapeamento similar em uma escola de Recife, constataram que a prática permitiu aos alunos "enxergar o invisível" – tornar evidentes problemas estruturais que eram naturalizados no seu cotidiano.

No que se refere à formação docente, os relatórios reflexivos dos licenciandos apontaram ganhos profundos. Eles relataram que a experiência demandou muito mais do que a simples aplicação de um plano de aula; exigiu habilidades de mediação de conflitos, escuta ativa e adaptação didática em tempo real. Um licenciando escreveu: "Foi desafiador traduzir termos como 'escala' e 'projeção' para uma linguagem acessível, sem perder o rigor. Tivemos que aprender com os alunos para poder ensiná-los". Este depoimento ilustra a vivência prática da mediação pedagógica e a essencial articulação entre teoria e prática, consolidando competências para um ensino de Geografia mais sensível e contextualizado, conforme defendido por Callai (2013).

Entretanto, é crucial discutir as limitações encontradas, as quais conferem maior rigor à análise. A principal delas foi a restrição de tempo. A atividade, concentrada em um único turno, mostrou-se insuficiente para aprofundar todas as discussões que emergiram, deixando a sensação de que o processo foi um tanto acelerado. Além disso, houve limitações técnicas: a conectividade irregular para o uso de aplicativos de geolocalização em alguns dispositivos móveis dificultou o trabalho de alguns grupos, fazendo com que parte do mapeamento recorresse a métodos mais analógicos. Por fim, observou-se uma certa dificuldade inicial de adesão por parte de alguns docentes da escola, que demonstraram receio em relação à saída a campo e à perturbação da rotina, um desafio

comum em atividades inovadoras que fogem ao modelo tradicional de aula, como apontam pesquisas sobre a inserção de novas tecnologias no espaço escolar (Kenski, 2012).

Em síntese, os resultados obtidos indicam uma consonância robusta com o marco teórico da cartografia social (Acselrad, 2008), confirmando que o mapa pode ser um instrumento de empoderamento e construção coletiva. A integração entre alfabetização cartográfica e metodologias participativas mostrou-se capaz de ampliar a capacidade crítica dos estudantes, promovendo uma leitura consciente e potencialmente transformadora do território (Freire, 1996). Portanto, conclui-se que a prática de aula de campo participativa, mesmo com suas limitações inerentes, configura-se como uma estratégia pedagógica eficaz e transformadora. Ela não apenas aproxima os conteúdos escolares da realidade local dos discentes, tornando a aprendizagem significativa, mas também forja um novo perfil de educador: um professor-pesquisador, reflexivo e comprometido com uma educação geográfica crítica e apta a enfrentar os complexos desafios socioambientais contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta experiência de mapeamento participativo evidenciaram de forma consistente que a proposta pedagógica desenvolvida atingiu plenamente seus objetivos iniciais de promover a alfabetização cartográfica crítica de estudantes do ensino fundamental e, simultaneamente, proporcionar uma formação significativa aos licenciandos em Geografia. A articulação entre teoria e prática mostrou-se não apenas viável, mas altamente produtiva em ambos os contextos educativos.

No que concerne especificamente à **alfabetização cartográfica dos alunos do 9º ano**, os resultados demonstram avanços substantivos que ultrapassaram expectativas. O engajamento observado durante as atividades de mapeamento transcendeu o interesse superficial, manifestando-se em uma apropriação genuína dos conceitos cartográficos. Os estudantes não apenas reproduziram técnicas, mas efetivamente incorporaram noções de orientação espacial, escala e representação gráfica como ferramentas para expressar sua leitura do território. Esta conquista é particularmente relevante considerando as dificuldades tradicionalmente associadas ao ensino desses conceitos de forma descontextualizada. A superação desses desafios confirma a potência da cartografia social como instrumento pedagógico, na linha do que propõem Acselrad (2008) e Passini, Passini e Malysz (2011), ao permitir que os educandos desenvolvam simultaneamente competências técnicas e críticas para decifrar e representar seu espaço vivido.

Um dos aspectos mais significativos desta contribuição foi o **protagonismo discente** manifestado *throughout* do processo. Ao identificarem situações de vulnerabilidade socioambiental - como áreas de subsidência, problemas de drenagem e locais percebidos como perigosos - e ao mesmo tempo destacarem elementos de valor afetivo e comunitário, os estudantes demonstraram uma capacidade analítica que integra dimensões objetivas e subjetivas do espaço. Esta articulação, materializada nos mapas produzidos, representa exatamente o tipo de leitura crítica do território que a educação geográfica contemporânea almeja desenvolver. As propostas de intervenção sugeridas pelos alunos, incluindo desde obras de infraestrutura até a criação de espaços de lazer seguros, refletem não apenas a identificação de problemas, mas o desenvolvimento de um senso de agência e cidadania territorial, na esteira do pensamento freiriano (Freire, 1996).

No campo da **formação inicial docente**, a experiência revelou contribuições igualmente profundas. Os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar desafios profissionais reais que ultrapassam em complexidade os exercícios simulados em contextos universitários. A necessidade de mediar saberes diversos - acadêmicos e locais - demandou o desenvolvimento de competências de escuta ativa, adaptação curricular em tempo real e negociação de significados. Como relatado em seus diários reflexivos, os futuros professores perceberam a necessidade de transcender a dimensão técnica do ensino cartográfico para abraçar uma postura pedagógica mais dialógica e sensível aos contextos comunitários. Esta aprendizagem é fundamental para a formação de educadores capazes de articular efetivamente teoria e prática, desenvolvendo o compromisso ético-político que Callai (2013) identifica como central para o ensino de Geografia.

A consonância desses resultados com a literatura especializada - particularmente com a discussão harleyana sobre mapas como construções sociais (Harley, 2012) - reforça a validade da abordagem. Ao produzirem suas próprias representações cartográficas, os participantes envolveram-se em um processo de ressignificação territorial que fortaleceu identidades coletivas e questionou representações hegemônicas do espaço.

Como **desdobramentos futuros** desta pesquisa, sugere-se: (1) a ampliação da experiência para outras séries escolares, adaptando a metodologia para diferentes faixas etárias; (2) a incorporação de softwares livres de SIG (como QGIS) em versões simplificadas para aprofundar a análise espacial; (3) a realização de estudos comparativos entre escolas de contextos urbanos e rurais, investigando como diferentes territorialidades influenciam o processo de mapeamento participativo; (4) o desenvolvimento de projetos de longa duração que permitam acompanhar o impacto desta

metodologia no envolvimento comunitário e na participação cidadã dos estudantes; e (5) a criação de um repositório digital colaborativo para socializar os mapas produzidos e suas metodologias, fomentando uma rede de práticas pedagógicas em cartografia social.

Em conclusão, a integração entre alfabetização cartográfica, geotecnologias acessíveis e metodologias participativas mostrou-se uma estratégia pedagógica poderosa para reinventar o ensino de Geografia. Esta abordagem não apenas potencializa a aprendizagem significativa na educação básica, mas contribui decisivamente para a formação de professores pesquisadores, críticos e comprometidos com a transformação social através de uma educação geográfica verdadeiramente emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. **Cartografia social e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica e cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARLEY, John Brian. **A nova natureza dos mapas: ensaios sobre a história da cartografia**. São Paulo: Edusp, 2012.
- PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Roberto; MALYSZ, Luciana. **A cartografia como linguagem: práticas pedagógicas na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2011.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

VI. AS CONTRIBUIÇÕES DAS LIGAS ACADÊMICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA LAEGS/UFPE.

Aliny Stephane Santos Silva

orcid.org/0009-0002-7703-0104

Universidade Federal de Pernambuco

aliny.ssilva@ufpe.br

Francisco Kennedy Silva dos Santos

orcid.org/0000-0002-4431-5632

Universidade Federal de Pernambuco

francisco.kennedy@ufpe.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca evidenciar por meio do relato de experiência, as contribuições geradas pelas ligas acadêmicas por meio da diversidade das suas práticas de atuação junto aos estudantes, embasadas na comunicação ativa e na realização de atividades que geram experiências ímpares no processo de formação dos estudantes, especialmente na maneira como se dão as interações durante o processo de ensino-aprendizagem.

A proposta aqui apresentada, está objetivada nas vivências pessoais adquiridas enquanto membro/participante das atividades práticas desenvolvidas no âmbito da Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes da Universidade Federal de Pernambuco (LAEGS/UFPE), que compreenderam o biênio 2024-2025 e das quais algumas serão destacadas no decorrer da escrita. Ressaltando a importância da mesma na formação inicial de futuros(as) docentes, tais atividades, configuradas nos eixos de ensino, pesquisa e extensão, possuem movimentos que visam interligar as redes de conhecimento e os espaços de socialização que estão inseridos em diversos contextos sociais, seja na própria universidade e também em recintos escolares e ambientes virtuais.

Para tanto, é necessário que sejam colocados os aportes que fundamentam as possibilidades de compreensão e disseminação do saber, os quais Santos (2023), trata como “signos do presente” e

“processos de aprender a apreender e ensinar”. No processo de refinamento das ações desenvolvidas pela liga, confirma-se o seu papel integrador através de experiências formativas significativas.

Desse modo, enquanto as atividades são aplicadas também é observada a aquisição de conhecimentos em via dupla, a partir das experiências compartilhadas pelo público participante os quais acrescentam informação à formação, inserindo os membros da liga em um processo ainda maior que auxilia na compreensão acerca dos vínculos de comunicação e diferentes saberes que conferem a totalidade entre a relação teoria e prática, segundo o que nos é apresentado nas análises de Santos et al. (2020, apud Sousa; Freitas; Araújo, 2021).

As experiências de mobilização presentes na LAEGS ocasionam a integralização de indivíduos e grupos em torno da necessidade de desenvolver processos de pesquisa, ensino e extensão qualitativos e que concomitantemente alcance um número expressivo de participantes dentro e fora do meio acadêmico, oportunizando um conjunto educativo provido de intencionalidade e qualidade que se expresse nos resultados obtidos e consequentemente compartilhados, tendo entre os efeitos esperados e alcançados, o relato de experiência. Além disso, por meio desse relato também é possível identificar que as atividades desempenhadas exercem um papel fundamental na valorização da identidade docente incentivando a interação dos licenciandos no curso e nas oportunidades que o mesmo oferece, enfatizando a compreensão do papel social da educação.

Assim, se constitui parte importante do papel formativo da liga, sendo ela um respeitável instrumento dentro da formação inicial, estando compromissada entre outros fatores, com a educação de qualidade. Também é conferida a devida importância dentro desse processo à caracterização da prática docente que se desenvolve por meio da constância desafiadora da proposta educativa, de forma ativa e articulada ao processo de ensino-aprendizagem, bem como aos métodos e objetivos que se pretendem alcançar dentro de tais ações educativas Mazzioni (2013).

Corroborando com esse entendimento, relatar a prática é também conferir características humanas no sentido de contribuir com um processo crítico e reflexivo de formação, que auxilia a pensar enquanto descreve, sendo também perpassado pela própria análise do que já fora empreendido por meio de atividades participativas. Essas atividades por sua vez trazem a constância do movimento formativo, sem aderir a compartimentação do saber em ramos e sub-ramos que por sua vez pendem para a superespecialização, Santos (2010).

O foco está centrado em descrever como o processo de realização de um conjunto de atividades contribui substancialmente para a formação da identidade docente que está amparada em

uma articulação coerente, em consonância com Luckesi (2011), considerando indubitavelmente que os procedimentos empreendidos em favor do ensino geram consequências para a prática docente e que esta, por sua vez, necessita ser definida dentro de procedimentos mediados por certa precisão, sem que para isso recorra aos improvisos para efetuar a ação, mas que de maneira eficaz e sucinta, idealize a proposta e alcance o efeito formativo desejado, Pimenta e Anastasiou (2014).

METODOLOGIA

O método empregado tem por base o relato de experiência, que busca de maneira qualitativa, retratar o conjunto de atividades realizadas pela LAEGS, e que buscando suporte para retratar os aspectos pertinentes a essas atividades que influenciam diretamente no processo de formação, incidem sobre mim dentro do conceito que Evaristo (2020) define como *escrevivência*. pensando o seu sentido gerador, pelo qual se torna possível o aprendizado a partir da escrita das vivências, a escrita de nós.

É sabido que as ligas acadêmicas são criadas e se perpetuam dentro do meio acadêmico por meio de estatutos e regimentos próprios das instituições de ensino superior (IES), sendo coordenadas por um(a) docente que oriente e assegure a lisura das ações que venham a ser pensadas no âmago das ligas, estando estas, ancoradas na proposta de participação ativa dos estudantes dentro do cotidiano institucional, mas também, encaminham o desenvolvimento das primeiras práticas que se perpetuam ou mesmo aperfeiçoarão a futura ação profissional e humana dos seus componentes.

Nesse sentido, as ações da LAEGS são propostas enfatizando atividades que se mostrem eficazes e importantes na qualidade da formação discente em seu processo de aprendizagem, mas que possa permear a futura ação docente, visto que abrange significativamente alunos dos cursos de licenciatura, sendo ela mesma composta por licenciandos do curso de Geografia da UFPE.

Ao passo que a liga estabelece esse movimento contínuo de interação, pude perceber ao longo das formações e atividades realizadas que o sentido integrador das ações da mesma incluem de igual modo a preocupação em alcançar de forma remota ou híbrida, por intermédio das tecnologias digitais, as pessoas que se interessam em participar das palestras, oficinas, minicursos e demais atividades mas que por motivos diversos não conseguem estar presencialmente, sendo assim integradas em suas especificidades sem haver perda da qualidade do que está sendo apresentado.

Essa constatação advém dos números de inscrição e participação tanto do corpo discente da própria universidade, como também, de pessoas de outras instituições de ensino que se envolvem enquanto público-alvo no compartilhamento dessas experiências.

Ao elaborar atividades práticas que são transmitidas ao seu público-alvo de modo presencial ou por ferramentas de comunicação digital que se voltam para a propagação qualitativa de suas ações, seus integrantes inserem-se em novos processos de interação e formação enquanto mediam a comunicação, permitindo maior flexibilidade e autonomia aos sujeitos da ação Kenski (2008).

As trocas estabelecidas dentro e fora do ambiente universitário ampliaram o leque de oportunidades, fazendo com que a LAEGS fosse durante o período posteriormente indicado, convidada a participar das atividades de extensão elaboradas pelo Laboratório de Ensino de Geografia e profissionalização Docente (LEGEP-UFPE), nas quais pude participar entre as etapas de elaboração e escolha dos temas e demandas pertinentes para a aplicação como também da própria efetivação do trabalho por meio das ações práticas. Nelas foi possível ver que, socializando com algumas turmas de escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino na cidade de Recife, as atividades tocantes a temática da cartografia social, encontraram expressiva receptividade por parte dos estudantes, pois alcança além dos conteúdos e temas basilares da disciplina, a identificação pessoal enquanto sujeito social.

Além disso tais ações rememoram tanto os eixos formais que constituem os aspectos cartográficos, como também as atividades se encontram relacionadas com o entendimento dos participantes sobre o que constitui a dinâmica social, entrelaçando desse modo os espaços vividos, concebidos e percebidos, Lefebvre (2006), sendo enriquecedora aos processos de ensino e aprendizagem em sua totalidade.

Para além da conceituação do que vem a ser as ligas, onde igualmente insere-se a LAEGS, no mês de Outubro, pude participar via Google Meet de uma formação interna sobre comunicação pública e softwares gráficos (vide Canva) com os demais integrantes da liga, onde foram conferidas orientações coletivas sobre a construção de resumos expandidos e minicursos que seriam posteriormente encaminhados para o II Seminário Pernambucano de Educação Ambiental (SEPEA), evento este que contribuiu significativamente para oportunizar o protagonismo estudantil, disponibilizando espaços para a elaboração de oficinas e minicursos que pudessem ser ofertados por discentes para o público interessado em participar dos eixos temáticos.

Nessa formação pude compreender de maneira mais aprofundada e significativa a importância da aquisição de ferramentas tecnológicas na disseminação de informações e qualidade formativa para as atividades da liga e alcance educacional de modo geral, adequando-se também ao 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), presente na agenda 2030 da Organização das Nações Unidas

(ONU), que versa sobre os requisitos e perspectivas para um processo que tenha por finalidade a educação de qualidade.

Ressalto a importância de rememorar as ações já realizadas com o intento de retomar as contribuições individuais e coletivas no processo de formação, interpelando um novo conjunto de ações que sejam tecidas pelos meandros que remodelam acontecimentos, Courtine (2006).

Outro ponto a ser destacado dentro da gama de atividades da liga é o seu próprio movimento extensionista, denominado LAEGS nas escolas, que tem levado para escolas públicas o compartilhamento do que é pensado internamente na liga com vistas para a aplicação prática nesses ambientes de ensino, lançando um olhar mútuo, orgânico e atrativo para as possibilidades que esses estudantes podem encontrar ao adentrarem a universidade.

A LAEGS nas escolas também tem alcançado enquanto ação extensionista, ainda que de modo inicial, escolas instaladas em cidades do interior do estado de Pernambuco, como por exemplo a cidade de Vitória de Santo Antão onde integrantes da liga realizaram uma oficina formativa intitulada "Diversidade Cultural e Paisagística do Nordeste: Uma Ótica a Partir do Cinema". Outra cidade alcançada foi Sertânia, roteiro que inicialmente esteve projetado dentro de uma aula de campo constante na grade curricular dos licenciandos que integram LAEGS, mas que, por meio das redes tecidas e oportunizadas durante o campo, fez surgir o pedido por parte da gestão da escola visitada para que enquanto estudante da UFPE e membro da liga, eu pudesse conversar com turmas do ensino médio sobre o contexto de oportunidades e eixos de desenvolvimento acadêmico, já supracitados, disponibilizados na universidade e como se dá a atuação da liga nesse sentido.

AMPLIANDO AS PERCEPÇÕES FORMATIVAS

Para esses elos de ligação entre a produção acadêmica e seu alcance extra-institucional que pôde ser mediado e reconhecido, insiro a atuação da Liga Acadêmica de Ensino de Geografia e Saberes na adoção do conceito de ação comunicativa presente em Habermas (1989 apud SANTOS, 2024), a qual estabelece relações na sala de aula que possibilitam o entendimento mútuo, constituindo consenso e orientação enquanto garante o êxito da ação comunicativa retratada por Santos (2023).

Destaco também as inestimáveis contribuições geradas pelo Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGE/UFPE), o qual estando presente em diversas ações e atividades ofertadas pela LAEGS, promove o ensino-aprendizagem sob a perspectiva da dialogicidade da educação e criticidade mediatizada pelo mundo, conforme abordado por Freire (2011).

Tais contribuições são notórias ao passo em que a liga foi por ele convidada a integrar, entre outras atividades, uma oficina sobre os padrões de escrita e submissão de trabalhos no molde acadêmico, conforme os parâmetros da Associação Brasileira de Normas e Técnica – ABNT, tendo sido mediada por um dos professores colaboradores do referido laboratório. No que tange ao processo de formação e a importância desses momentos de enriquecedora contribuição e troca de saber, compreendo a assimilação de Cavalcanti (2011), ao descrever que a crescente demanda social e de mercado por profissionais competentes e de atuação efetiva na sociedade, requer igualmente um nível ainda maior tanto no concernente à educação, como a utilização de tecnologias de informação, trabalho em equipe seja em redes ou não e o domínio do conhecimento contemporâneo de forma integradora, com fins a produzir novos conhecimentos.

Menciono também a importância da presença da LAEGS no I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia, onde uma de nossas integrantes apresentou a pesquisa intitulada "Criatividade Digital no Ensino de Geografia: Contribuições para a Didática da Geografia".

A pesquisa explorou como se dão as possibilidades de uso das ferramentas digitais no ensino de Geografia, destacando os impactos positivos dessa abordagem para o fazer pedagógico e por ter sido publicada nos anais do evento, para nós que compomos a liga, ficou ainda mais evidenciado a qualidade e importância do material produzido, tendo indubitavelmente a LAEGS como meandro por onde essas práticas também são efetivadas, contribuindo com o entendimento desse assunto e fazendo com que o mesmo tomasse definições que assegurassem a sua apresentação e consequente publicação.

Acentuo que a gama de atividades efetivadas no biênio 2024-2025, é concernente ao nosso desenvolvimento acadêmico enquanto futuros docentes e que inseriu aspectos significativos no fazer pedagógico dos demais que, tendo contribuído com a liga em todos os seus aspectos, encontram-se formados(as), delineando melhorias em suas atividades profissionais e atribuindo esse aprimoramento ao seu respectivo desempenho na LAEGS no período em que estiveram inseridos enquanto membros. Esses profissionais continuam auxiliando os que permanecem na liga e os novos membro a nível consultivo e de aconselhamento, ou mesmo sendo convidados a participar enquanto palestrantes em outras atividades que foram sendo desenvolvidas no decorrer do tempo referido.

Esses aspectos participativos também são importantes para a escrita de nós, contribuindo para a compreensão do conceito de escrevivência trazido por Evaristo (2020), onde nos fala que a escrita

está na vida e na similitude entre o mundo e a experiência de aprender a olhar o mundo com profundidade.

Sem esgotar os recursos didáticos, bem como as ações realizadas, trago o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação social (TDICS), como ferramentas que nos auxiliam durante a aplicação das nossas oficinas, palestras, minicursos ou conjunto de atividades, as quais como citado anteriormente, favorecem a interação e comunicação com aqueles que não podem participar presencialmente, expandindo o raio de alcance das nossas ações ao mesmo tempo que segue nos qualificando profissionalmente e integrando a forma como as pessoas comunicam-se e vivem, Kenski (2008).

A exemplo dessas práticas, assinalo para o Conecta LAEGS, que como indicado no seu título, visa conectar pessoas em diferentes espaços em virtude da inviabilidade da sua presença física mas que conserva a qualidade da proposta educativa, gerando novos espaços para o protagonismo estudantil presente na liga e também para a inclusão assertiva e eficaz do seu público-alvo. Por intermédio das TDICS, apresentamos aos participantes as novas tecnologias de informação e comunicação social (NTDICS), que auxiliam no cotidiano em questões básicas e também podem ser utilizadas para dinamizar as aulas, conferindo a inserção tecnológica mas também o distanciamento com padrões arcaicos que dificultam o ato de lecionar.

Justifico tal fala a partir do que Kenski (2008) aponta ao dizer que com a evolução dos meios tecnológicos, a qualificação profissional é alterada, e o mesmo ocorre na forma como as pessoas vivem, interagem e se comunicam. Pois além do hábito comum de entretenimento ofertado pelos percursos tecnológicos, constatamos por meio do estágio que de fato as tecnologias, inseridas nas salas de aula para aperfeiçoamento das práticas educativas são, ferramentas facilitadoras do ensino e podem ser proveitosas para quem ensina e para quem aprende.

Outra atividade de expressivo alcance e repercussão promovido pela LAEGS é a Semana do Geógrafo, que acontece anualmente, no mês de maio, fazendo menção à data de 29, em que se comemora o dia do geógrafo. Por meio dessa semana comemorativa, a LAEGS organiza palestras, abre espaço para que graduandos quer sejam da licenciatura ou bacharelado, possam aplicar de maneira prática os seus conhecimentos e visões, contribuindo para o progresso das ciências geográficas. Nesse interim, destaco que a semana do geógrafo é feita preponderantemente por estudantes e para estudantes, que em sua maioria são provenientes da Geografia, mas que também

abarca estudantes e profissionais de áreas afins que possuem interesse em agregar conhecimento e experiência a esse evento.

Tomo a perspectiva do evento em questão pela ótica da grandiosidade das ações que podem ser executadas pelos estudantes universitários, contendo um amplo leque de oportunidades e possibilidades. A propósito da particularidade desse pensamento evoco as contribuições de Bicalho e Souza (2014), ao afirmarem que “ aprender é uma necessidade que marca sua presença em um mundo produtor de saberes”. Tal atividade é primordial na ação formadora do ser humano, sendo este um ser particular o que as autoras classificam como “singularizar-se” e ao mesmo tempo tomam parte na espécie, “homizar-se” e nela ocupam um lugar por onde agem produzindo educação e sendo produzidos pelo mundo.

É nesse ambiente profícuo que se desenvolvem as ações da LAEGS, compartilhando experiências e saberes que me completo enquanto estudante e me situo nos alicerces do ato de pesquisar, adjunto às práticas do ensino e extensão, formulando a completude do ser acadêmico em minhas aspirações e potencialidades, mas também no refinamento do trato social singular e coletivo.

As ligas acadêmicas, espaços nos quais a fluidez do conhecimento já adquirido encontra novas possibilidades e se entrelaça nessas como fios de uma rede de relações interpessoais produtivas e agregadoras, conseguindo destravar os impasses produtivos e caracterizando-se pela confluência da união de pessoas, tendo estas, interesses em comum, atuando de maneira conectada e ampliando o campo de visão e conhecimento através das iniciativas propostas em grupo. Essa concepção corrobora com o conceito de “comunidades de prática” WENGER (1998 apud FERNANDES, 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades realizadas pela Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes (LAEGS/UFPE), mostram-se diversas e abrangentes tanto para o desenvolvimento de competências específicas voltadas para a formação docente, como também incide na formação humana e social dos estudantes sejam estes membros ou participantes. O envolvimento ativo nas ações extensionistas e de ensino possibilitam a articulação entre teoria e prática, proporcionando aos licenciandos vivências que extrapolam os limites da sala de aula tradicionalmente postulados. Essa experiência retoma a abordagem das “comunidades de prática”, presentes em Wenger (1998 apud FERNANDES, 2022) apresentando o aprendizado por relações em rede, mediadas pela interação entre os sujeitos que compartilham objetivos em comum.

Entre os resultados observados, destaco as contribuições vindas das atividades extensionistas da liga, onde tais práticas se revelaram altamente eficazes no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os receptores das propostas puderam articular os conteúdos formais da Geografia cotidianamente estudados, com as suas próprias experiências de vida. Conforme apontou Lefebvre (2006), tais espaços, que nesta análise confluem entre o vivido e o percebido, são centrais para a discussão e compreensão da dinâmica social, sendo indispensável para que o ensino dialogue com tais dimensões.

Assegura-se por meio da propagação das práticas que, ao desenvolver atividades temáticas, a LAEGS aproxima o conhecimento científico da realidade concreta dos alunos, estimulando uma aprendizagem significativa. Imbuindo no campo da comunicação científica, o reforço ao papel das ligas como promotoras da autonomia discente, uma vez que oferece subsídios para que os licenciandos assumam protagonismo dentro de princípios educativos se alinhando às experiências que outrora tenham sido vivenciadas.

Outro resultado relevante diz respeito à inserção das tecnologias digitais como recursos pedagógicos. As atividades realizadas em formato remoto e híbrido possibilitaram maior alcance das ações, contemplaram não apenas a comunidade acadêmica da UFPE, mas também discentes e docentes de outras instituições, o que demonstra a receptividade e acolhimento ao conhecimento produzido fora da UFPE, mostrando o comprometimento com a prática educativa e que também agrega saber. Kenski (2008) já destacava que a incorporação das tecnologias no processo educacional promove a ampliação dos espaços de ensino-aprendizagem, flexibilizando as formas de participação e contribuindo para a autonomia dos sujeitos. A experiência da LAEGS em relação a isso confirma essa perspectiva, demonstrando que a adoção de ferramentas digitais não apenas expandiu o público, mas também qualificou a prática docente em formação.

Em suma, observo que as experiências vividas na LAEGS também produzem efeitos de longo prazo, ao contarmos com a qualificação profissional de ex-integrantes, já formados, que se sentem dispostos a colaborar com a continuidade da liga em caráter consultivo ou participando como palestrantes. Outrossim, esse aspecto também demonstra a permanência de uma rede de apoio iniciada no ambiente acadêmico e perpetuada nos demais espaços da sociedade. Assim, confirma-se que as ligas acadêmicas não apenas qualificam a formação inicial, mas também estabelecem vínculos duradouros que fortalecem a trajetória profissional e pessoal de seus membros e fortalecem o meio universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de experiências relatadas permite concluir que tais iniciativas desempenham um papel essencial na formação inicial de professores, articulando ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva crítica e reflexiva. A partir do desenvolvimento das atividades, foi possível observar que a liga continua contribuindo diretamente para a valorização da identidade docente, favorecendo a compreensão do papel social da educação e o engajamento ativo dos licenciandos no processo formativo.

As experiências relatadas demonstram que as ligas acadêmicas funcionam como espaços de socialização, comunicação e aprendizagem colaborativa, concebendo as possibilidades de constituição da escrivência apresentada por Evaristo (2020), escrevendo e descrevendo a vida e as experiências que constituem o sujeito. Esse movimento de narrar e refletir sobre a própria prática potencializa a formação, conferindo um caráter integrador.

É importante rememorar como proposto inicialmente, que do ponto de vista da extensão universitária, as ações desenvolvidas ou compartilhadas com e pela LAEGS em escolas públicas de Recife e de outras cidades pernambucanas evidenciam o impacto positivo das ligas no fortalecimento da relação universidade–sociedade. Ao ser introduzida nos espaços escolares, a liga promoveu uma integração orgânica entre saberes, favorecendo a construção de uma educação contextualizada e significativa, tal qual proposto por Freire (2011), destacando o diálogo como condição fundamental para a educação emancipatória.

Assim, concluo que a experiência na LAEGS, não apenas proporcionam o crescimento acadêmico e profissional, mas também consolida espaço de pertencimento, de construção coletiva e de fortalecimento da identidade docente, confirmando que a formação do professor exige não apenas conteúdos técnicos e científicos, mas também vivências partilhadas, interações significativas e redes de solidariedade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. **Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos.** *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014005000012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9d5rhpQ3BWYXX5bVJQTb8C/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 09 set. 2025.
- COURTINE, Jean-Jacques. **O tecido da memória: algumas perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem.** *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 1-13, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 1, n. 2, p. 1-18, dez. 2011. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/39> . Acesso em: 09 set. 2025.
- EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos.** In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 27–55. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf> . Acesso em: 10 set. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FERNANDES, Flávia Roberta. **Comunidades de prática na perspectiva de Wenger: os constructos, a trajetória, os desdobramentos e suas relações com a gestão do conhecimento.** 2022. Tese (Doutorado em Gestão da Informação) — Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/80766> . Acesso em: 09 set. 2025.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006. Disponível em: https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.
- LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/filosofia-da-educacao-17504-1.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed., 3. reimpr. São Paulo: Cortez, 2014. ISBN 978-85-249-2214-5. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/docencia-no-ensino-superior-89277-1.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.
- KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias.** Cadernos de pedagogia universitária, v. 7, 2008. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.
- MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo*, v. 2, n. 1, p. 93–109, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/AT/article/view/1426> . Acesso em: 11 set. 2025.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Teoria da ação comunicativa e neomodernidade à luz da educação geográfica. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1–22, 2024. DOI: 10.51359/2594-9616.2023.261005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/261005> . Acesso em: 10 set. 2025.

VII. FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA DE GEOGRAFIA ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Kaio Angelo Vasconcelos de Lima Santana

orcid.org/0009-0009-8874-5675

Universidade Federal de Pernambuco

kaio.santana@ufpe.br

Francisco Kennedy Silva dos Santos

orcid.org/0000-0002-4431-5632

Universidade Federal de Pernambuco

francisco.kennedy@ufpe.br

INTRODUÇÃO

O avanço cada vez mais técnico e cultural da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em sociedade exige habilidades também cada vez mais refinadas e atualizadas para acompanhar as tendências de acesso e propagação da informação por meio do virtual. Neste sentido, Lévy (1999) contextualiza a cultura digital, ou cibercultura, enquanto realidade da sociedade contemporânea com cada vez mais sujeitos inseridos no ciberespaço, onde circulam ideias, valores e saberes em constante transformação por meio das redes, ou *web*, enquanto conjunto de “nós” que formam a teia de integração das conexões no virtual.

A digitalização das sociedades não implica somente em novas habilidades de conviver com espaço cibernético para fins outros como curiosidade e socialização, mas em pensar de forma crítica como capacitar os sujeitos para a interação ética, profissional e cidadã com o virtual. Neste sentido, Santos e Santos (2024) alertam para a necessidade de o exercício docente ser capaz de formar estudantes para o digital por meio do digital, especificamente no contexto do ensino de Geografia. Com isso, urge a necessidade tanto da profissionalização docente, quanto do aperfeiçoamento das práticas de Geografia escolar visto que a Educação Geográfica desempenha função fundamental ao atribuir significado prático e social ao ensino, contribuindo para a formação docente que, frente às

transformações locais e globais, demanda adaptação, constante reflexão e estratégias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem e na consolidação da cidadania (Callai, 2018).

No contexto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica visa, dentre outras finalidades “atender uma demanda quantitativa e qualitativa das redes públicas e privadas de ensino por professores capazes de atuar em consonância com as novas exigências de qualidade do profissional que irá atuar nos processos de ensino e de aprendizagem” (UFPE, 2016, p. 11-12). Com isso, é preciso que a comunidade acadêmica busque contribuir de forma integrada com a formação dos futuros docentes para além das atividades típicas de ensino e sala de aula.

Santos et. al (2024) destacam, dentre outras possibilidades, a extensão universitária enquanto espaço “multiformativo” propício para a formação inicial e continuada de discentes e docentes em Geografia escolar, visto que esta vertente do tripé acadêmico (Ensino, Pesquisa e Extensão) promove conexões entre teoria e prática vivenciadas além das aulas dos componentes curriculares obrigatórios. Neste sentido, A UFPE , por meio da Pró-Reitoria de Extensão (ProExt), regulamenta as Ligas Acadêmicas (LA) enquanto ação extensionista que possa promover “[...] o aprofundamento didático de determinado assunto acadêmico, destinado a enriquecer o processo pedagógico, numa perspectiva interdisciplinar e interprofissional, possibilitando uma socialização do saber com a comunidade [...]” (UFPE, 2019, p. 1).

A LA enquanto organização de estudantes agrega saberes e vivências em constante modificação, assim como a própria construção da identidade acadêmica dos membros afiliados deste agregado universitário. Assim, estimular a criação de ligas é benéfico para alunos de qualquer formação inicial e ímpar para com a formação de professores, visto que proporciona vivências e trocas excepcionais (Silva et al., 2014). O pensamento crítico desde a formação inicial do professor é crucial para atender às demandas da sociedade conectada e a mobilização de saberes aliados às tecnologias digitais é um desafio (Santos e Santos, 2024) cujo enfrentamento encontra espaço em ligas.

Dentre as atividades de formação para a comunidade acadêmica que podem ser promovidas pelas LA, movimentos de ensino como minicursos são benéficos tanto para quem participa enquanto ouvinte quanto para quem planeja e ministra este tipo de atividade no contexto de uma liga (Silva et al., 2023) e suas atribuições formativas podem ser potencializadas por meio de TDIC aplicáveis para mobilizar saberes e temáticas em Ciências Geográficas.

Dentre as temáticas inerentes ao ensino de Geografia, as que dizem respeito ao conhecimento das características físico-naturais do Espaço Geográfico dispõem de uma série de recursos digitais com potencial pedagógico que podem ser utilizados em sala de aula para dinamizar as práticas de ensino e aprendizagem. Araújo e Andrade (2023) indicam o uso do *software* livre Windy como ferramenta digital de fácil acesso e boa geovisualização de dados sobre Meio Ambiente, Meteorologia, entre outras informações de fenômenos atmosféricos para promover Educação Geográfica. Ferreira (2024) explora as possibilidades didáticas dos *software* Google Maps e Google Earth, que dispõem de interfaces híbridas e recursos visuais apropriados para mobilizar conceitos e saberes sobre geotecnologias, Cartografia, mapeamento, entre outras atribuições, no contexto da Geografia escolar.

Essas experiências ricas e a disponibilidade na *web* de programas e aplicativos como os recursos Google e Windy, que já fazem parte da cultura digital popular para fins diversos como curiosidade, previsão do tempo e trânsito, emergem enquanto possibilidades metodológicas para explorar seu potencial pedagógico de construção do conhecimento Geográfico desde a formação inicial docente. Martins (2022) aponta para a geovisualização por meio de geotecnologias cotidianas enquanto possibilidade didática para a sala de aula, no entanto, a preparação para mediar saberes por meio delas precisa contemplar a preparação docente desde o princípio para que se possa aplicar competências digitais inovadoras na Educação Básica de forma consciente e crítica.

Diante disso, o presente estudo, que se trata do relato de experiência enquanto ministrante de um minicurso, busca, enquanto objetivo central, contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Geografia para a dinamização do exercício da mediação pedagógica de temáticas físico-naturais por meio de tecnologias digitais. Ainda, justifica-se pelas exigências contemporâneas da orientação curricular nacional vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), em que indica, dentre outras competências para o ensino de Geografia na Educação Básica, a utilização de TDIC, da linguagem digital e da cultura digital para promover leituras de mundo que promovam análises críticas do Espaço Geográfico em suas diversas escalas e fatores socioambientais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa (Gil, 2002) visto que trata de avaliar os sentidos e significados das práticas vivenciadas em contexto de formação pedagógica para fins não quantificáveis, senão qualificáveis para avaliar o auto desempenho e os benefícios formativos obtidos

por meio de produções subjetivas orientadas. Ainda, segundo Santos (2019), a preparação docente para o virtual exige práticas cada vez mais multirreferenciais no contexto da cultura digital, onde a pesquisa-formação, enquanto prática investigativa-formativa, encontra terreno propício para construção de saberes em movimentos de pesquisa e extensão.

Diante disso, para subsidiar os atributos de pesquisa-formação em contexto digital, foi idealizado um minicurso intitulado “Recursos Digitais para Ensino de Geografia Física Escolar” que foi promovido pela Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes (LAEGS) em formato híbrido para que participantes presenciais ou à distância pudessem participar. A ementa do minicurso se deu em torno de: 1. momento de diálogo e reflexões sobre os papéis que as TDIC tiveram, ou ainda têm, na formação inicial dos participantes; 2. apresentação de recursos digitais, dentre aplicativos, programas e *sites* para geovisualização de dados ambientais e cartográficos; e 3. atividade de planejamento de uma aula de Geografia para a Educação Básica utilizando as ferramentas apresentadas e discutidas.

A partir das avaliações qualitativas subjetivas das discussões realizadas e das respostas da atividade orientada, a análise se deu em torno dos sentidos que as tecnologias poderiam promover em sala de aula e dos objetivos formativos que os participantes atribuíram em seus planejamentos didáticos para promover Educação Geográfica dinâmica de temáticas-físico naturais. O modelo da atividade em questão foi um plano de aula direcionado para o 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, conforme as etapas escolares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades correspondentes ao ensino de Geografia para esta série pela BNCC (Brasil, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Recontextualizando, o minicurso em questão ocorreu no contexto de uma das ações de extensão (também ensino e pesquisa) que a Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes (LAEGS) do Departamento de Ciências Geográficas (DCG) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) ofertou à comunidade acadêmica do departamento e demais interessados. Denominada em sua edição piloto de “I Conecta LAEGS”, esta rodada de atividades públicas semanais com intuito formativo executada entre os meses de março e abril de 2025 ofereceu, além de palestras, o presente minicurso gratuito enquanto atividade de ensino e formação docente.

A atividade ocorreu em formato híbrido com transmissão ao vivo e com outros presentes na sala de aplicação. A divulgação das inscrições nas atividades também ocorreu por meio de mídias

digitais, como redes sociais próprias da liga e em parceria com a Assessoria de Comunicação (Ascom) da UFPE. Com o intuito norteador de promover atividades com acessibilidade de participação à distância e integrar a comunidade acadêmica com temáticas emergentes em tecnologias, Educação e Ciências Geográficas, o Conecta LAEGS oportunizou a aplicação da atividade formativa “Recursos Digitais para o Ensino de Geografia Física Escolar”, cuja intencionalidade não foi de ensinar temáticas em Geografia Física aos presentes, mas de apresentar alternativas digitais para dinamizar as práticas de ensino desta faceta da Geografia em sala de aula, também chamada de temáticas físico-naturais.

Segundo as contribuições empíricas de Silva et. al (2022), o ensino de conceitos e temas sobre temáticas físico-naturais na Geografia escolar apresenta dificuldades, seja de compreensão por parte dos alunos, seja de habilidades didáticas por parte dos docentes. Formar o pensamento crítico e espacial sobre o Sistema Terra exige uma série de recursos e abordagens dinâmicas, especialmente na atualidade. Como em Martins (2022) que mobilizou ferramentas digitais de geovisualização para apresentar de forma interativa, virtual e iconográfica os conteúdos em sala, que também integram a Geografia Humana ou Humanística Cultural na análise integrada do meio ambiente ou concepção geossistêmica.

Deste modo, é mister que organizações como a LAEGS façam uso do seu palco institucional público para promover ações formativas que contribuam para colaborar com a profissionalização docente em contexto digital de fragilidade em capacitação homogênea e formação continuada para o desenvolvimento de habilidades digitais em professores, especialmente no contexto geográfico no estado de Pernambuco (Santos e Santos, 2024). A seguir, é possível observar alguns registros da realização do minicurso supracitado:

Figura 1- Registros de aplicação do minicurso



Fonte: Acervo do autor, 2025.

Como introduzido na metodologia utilizada, a ementa começou por um momento inicial com uma série de questionamentos sobre a formação inicial, continuada e atuação profissional como: qual(is) a(s) importância(s) do ensino de Geografia Física? Como foi/tem sido sua formação inicial em disciplinas de Geografia Física? essa formação tem feito/fez sentido para você? Você considera recursos tecnológicos digitais importantes para a dinamização de uma aprendizagem significativa? por que?. Dentre outras perguntas, esta rodada inicial acabou durando mais do que o esperado.

Aconteceu que buscar um momento formativo pela auto-reflexão sobre a própria trajetória e a inserção (ou não), a significância (ou não), de tecnologias digitais durante a fase escolar e a formação superior trouxe consigo memórias, inquietações e, até mesmo, outros questionamentos entre os participantes. No lugar de começar por uma exposição teórica sobre conceitos e temas sobre as dinâmicas terrestres e suas possibilidades didáticas, (re)pensar as possibilidades que poderiam ter feito ou passar a fazer parte da própria jornada enquanto formando, formado ou formador funcionou bem para estimular de forma ativa a funcionalidade do minicurso enquanto perspectiva de construção da identidade e do conhecimento. Inclusive, para o próprio ministrante. A seguir, um mosaico dos recursos utilizados para exposição de slides e *softwares* que fizeram parte da arguição:

Figura 2- Mosaico do material didático



Fonte: Acervo do autor, 2025.

Após o debate, foi dado seguimento à exposição teórica sobre algumas temáticas que atravessam as físico-naturais na Geografia Escolar, como Educação para Redução de Riscos e Desastres (ERRD), Educação Ambiental (EA), mudanças climáticas, sustentabilidade, recursos

naturais, entre outras. Após isso, uma série de recursos digitais para dinamizar a didática para o ensino desses tópicos foi apresentada e sua demonstração prática foi feita pelo ministrante com transmissão ao vivo e pelo projetor multimídia da tela do computador. Dentre os *softwares* estavam: Google Maps, Google Earth, Windy, Timestamp, Offline Maps e Instagram; além de *sites* como o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e da Agência Nacional de Águas e Climas (ANA).

O uso do Windy foi subsidiado pelas considerações de Araújo e Andrade (2023), do Google Maps e Earth por Ferreira (2024), das redes sociais por Silva e Portugal (2019) e os demais aplicativos pelas abordagens multimodais de Martins (2022) para integrar recursos diversos de geovisualização para tratar e coletar informações georreferenciadas no ensino de Geografia. Ainda, segundo Callai (2018), a formação cidadã por meio da Educação Geográfica exige a construção do pensamento crítico, diante disso, foi pensada a apresentação de fontes de dados ambientais governamentais como os supracitados *sites*, de modo a apresentar possibilidades de consulta confiável e não alienada de informações para construções didáticas, pesquisas e elaboração de material didático personalizado de qualidade. A seguir, é possível ver o modelo da atividade aplicada ao final do minicurso:

Figura 3- Atividade de fixação orientada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS LISA ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E SABERES		UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS LISA ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E SABERES											
ATIVIDADE DE FIXAÇÃO - PLANO DE AULA		PLANO DE AULA - GEOGRAFIA 6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL											
NOME		CONTEÚDO											
CURSO		DURAÇÃO											
PERÍODO		RECURSOS DIDÁTICOS											
1º A PARTIR DAS UNIDADES TEMÁTICAS DE GEOGRAFIA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, ESCOLHA UMA DELAS, JUNTAMENTE COM UM OBJETO DE CONHECIMENTO CORRESPONDENTE E UMA HABILIDADE. EM SEQUÊNCIA, ELABORE UM PLANO DE AULA ADOTANDO ESSAS DIRETRIZES NORTEADORAS DA BNCC E PELO MENOS UM DOS RECURSOS DIGITAIS APRESENTADOS DURANTE O MINICURSO.		METODOLOGIA											
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">PLANO DE AULA - GEOGRAFIA 6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>UNIDADE TEMÁTICA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>OBJETO DE CONHECIMENTO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>HABILIDADE</td> <td></td> </tr> <tr> <td>OBJETIVOS</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		PLANO DE AULA - GEOGRAFIA 6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL		UNIDADE TEMÁTICA		OBJETO DE CONHECIMENTO		HABILIDADE		OBJETIVOS		AValiação DE APRENDIZAGEM	
PLANO DE AULA - GEOGRAFIA 6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL													
UNIDADE TEMÁTICA													
OBJETO DE CONHECIMENTO													
HABILIDADE													
OBJETIVOS													
		REFERÊNCIAS	BRASIL. Ministério da Educação. <i>Base Nacional Comum Curricular</i> . Brasília, 2018.										

Fonte: Acervo do autor, 2025.

Para exercitar teoricamente as possibilidades técnicas e didáticas dos recursos digitais apresentados, foi aplicada uma atividade de fixação que consiste em um modelo de plano de aula de Geografia para o contexto do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Nele, os participantes

deveriam escolher uma dentre as Unidades Temáticas da BNCC (Brasil, 2018) para essa etapa escolar e um Objeto de Conhecimento e sua Habilidade correspondente. Ainda, adotar como recursos didáticos os que foram apresentados ao longo do minicurso, ou até mesmo outros que pudessem conhecer e socializar com os demais. A escolha dos conteúdos não ficou restrita às temáticas físico-naturais, visto que a Geografia Humanística Cultural também foi integrada às abordagens propostas.

Dentre as unidades indicadas pelos respondentes, “O Sujeito e seu Lugar no Mundo” recorreu duas vezes, “Atividades Humanas e Dinâmicas Climáticas” duas vezes, “Mundo do Trabalho” duas vezes e “Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida” uma vez. Os correspondentes objetos e habilidades também seguiram e diversidade de representação, entre contextualizações em diversas escalas e integração entre Geografia Física e Humana. Sobre os recursos didáticos, também houve heterogeneidade entre as indicações, com contribuições técnicas e metodológicas além das alternativas apresentadas na parte teórica do minicurso, entre outros aplicativos de geovisualização e recursos multimídia e multimodais para cartografar sentidos e impressões.

Ao todo, sete sujeitos de diferentes contextos socioambientais da Região Metropolitana do Recife (RMR) compuseram a amostragem qualitativa dessa pesquisa-formação em contexto de cultura digital. A expressão numérica não é o que se persegue por meio da pesquisa ação, mas as impressões que se imprime nos participantes de modo a (re)significar o pensamento e construir conhecimento e habilidades, dentre elas digitais, para corroborar com a qualidade da formação docente (Santos, 2019). Assim, pode-se dizer que o sucesso da aplicação do minicurso enquanto possibilidade para formação de professores (Silva et. al, 2023) em contexto de movimentos multiformativos de extensão (Santos et. al, 2024) foi indicada pelo constante diálogo na construção do pensamento sobre o exercício docente em geografia, do pensamento espaço-temporal e das possibilidades (não engessadas, nem deterministas) que compuseram as proposições ao longo da socialização da atividade.

Além dessas discussões, a LA enquanto espaço formativo para os partícipes do planejamento e da execução da atividade e dos que compuseram o *quorum* voluntário da “audiência” também foi destacada. Os pressupostos de Silva et. al (2014) sobre os benefícios de uma liga para a formação inicial em Ciências da Saúde também corroboram com os resultados formativos subjetivos alcançadas pelas LAEGS por parte de seus ligantes, orientadores, conselheiros egressos e público-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo, que compõe a gama de valiosas contribuições ao longo deste livro, buscou contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Geografia para a dinamização do exercício da mediação pedagógica de temáticas físico-naturais por meio de tecnologias digitais. Diante deste objetivo central, pôde-se perceber que, para colaborar com a qualidade da formação inicial ou continuada, de quem está dentro ou fora da realidade escolar, é necessário voltar atrás para que os sujeitos reflitam sobre a própria formação básica, de modo a repensar sua posição enquanto estudante da Educação Básica e como gostariam que tivesse sido na época.

O ensino de Geografia nos tempos atuais requer cada vez mais dinamismo metodológico, técnico e tecnológico. As TDIC encontram um solo fértil para germinar o Pensamento Geográfico Crítico na mente dos estudantes conectados, mas, para isso, é preciso que os professores também estejam a par da cibercultura e sejam ocupantes críticos do ciberespaço, com vista a absorver as tendências de comunicação emergentes e as fontes de conhecimento que atravessam as dinâmicas de aprendizado fora da escola entre os alunos (Rojo e Moura, 2012).

As temáticas físico-naturais estão entre as que são um desafio para os professores de Geografia mediarem em sala de aula. A necessidade de demonstrar informações geográficas por meio recursos digitais e dinâmicos é cada vez mais incisiva diante das novas modalidades de leitura e produção de sentido que os jovens ciberconectados estão habituados. Para contribuir com a resolução dessas questões e mitigar lacunas nas formações docentes na Universidade Federal de Pernambuco, o minicurso propôs capacitar os participantes para mobilizar TDIC em torno da Geografia Física escolar, no entanto, os resultados extrapolaram essa intencionalidade.

As proposições didáticas fomentadas teoricamente indicam que docentes e futuros docentes compreendem que a construção do Pensamento Geográfico, com ou sem TDIC, engloba todos os fatores (culturais, sociais e ambientais) que compõem o Espaço Geográfico e as paisagens e que as temáticas físico-naturais são pontes para contextualizar questões humanísticas e socioambientais dentro do ensino de Geografia. Com isso, este capítulo abre espaço para o próximo que, certamente, trará contribuições igualmente (e unicamente) enriquecedoras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. A.; ANDRADE, C. S. P. **Geotecnologias no ensino de climatologia geográfica: proposta prático-pedagógica com o uso do Windy.** *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 24, n. 96, p. 286–304, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/68993> Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CALLAI, H. C. **Educação geográfica para a formação cidadã.** *Rev. geogr. Norte Gd.*, Santiago, n. 70, p. 9-30, sept. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200009>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FERREIRA, J. M. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Possibilidades nas aulas de Geografia com o uso do Google Earth e do Google Maps como recurso pedagógico no ensino de Geografia.** E-book. Formiga: Editoras MultiAtual, 1 out. 2024. ISBN 978-65-6009-108-5. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/870254>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, T. J. **A geovisualização no ensino de Geografia.** 2022. Orientadora: Profa. Dra. Andréa Aparecida Zacharias. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/237406>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019. E-book.

SANTOS, M. F.; SANTOS, F. K. S. Formação de professores de geografia, ensino de geografia e o uso de tecnologias digitais: caminhos possíveis, desafios evidentes. **Revista de Geografia**, [S. l.], v. 41, n. 5, p. 115–135, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/262168>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, F. K. S.; PEREIRA, M. R. A. A.; BEZERRA, T. C. G.; COSTA, D. V. S. Espaços multiformativos na formação de professores em geografia. *Revista De Geografia*, Recife, v. 41, n. 4, p. 140–156, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/264830> Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, D. T.; MARTINS, T. L.; SANTOS, A. V.; GOULART, N. S.; SILVA, J. A.; SOUZA, D. C.. A EVOLUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA IMPLANTAÇÃO DA LIGA ACADÊMICA. *Revista Rede de Cuidados em Saúde*, [S. l.], v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/rcs/article/view/2277>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, G. J. F.; MELO, J. A. B.; SILVA, E. S.; FONSECA, C. A. B. As temáticas físico-naturais na Geografia escolar: prática docente e proposição de recursos para o ensino. *Revista de Geografia*, v. 12, n. 1, p. 36–61, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/38896>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, M. E.; PORTUGAL, J. F. As redes sociais no ensino de Geografia: concepções, símbolos e significados. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA**, 14., 2019, Campinas. Políticas, Linguagens e Trajetórias. Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. ISBN 978-85-85369-24-8. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3082>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, V. S. P. da; SOUZA, N. A. F.; CUNHA, E. O. da; CARVALHO, H. A. P. de. MINICURSO: UMA POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA . *Arquivos do Mudi*, v. 27, n. ESPECIAL3, p. 97-108, 4 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/70552>. Acesso em: 28 abr. 2025.

UFPE. Departamento de Ciências Geográficas. **Projeto Pedagógico do Curso**. Recife: Departamento de Ciências Geográficas, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39419/0/PPC+Licenciatura/06fbc2c5-8b1b-4815-93d2-619fe69ab0e5>. Disponível em: Acesso em: 23 jul. 2025.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução n.º 02/2019-CEPE: estabelece as normas para o reconhecimento e funcionamento das Ligas Acadêmicas nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife, 2019. Disponível em: [https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/Res+2019+02+CEPE+\(Ligas+Acad%C3%AAmicas\).pdf/6c005e04-6683-4993-be05-56570901d096](https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/Res+2019+02+CEPE+(Ligas+Acad%C3%AAmicas).pdf/6c005e04-6683-4993-be05-56570901d096). Acesso em: 23 jul. 2025.

VIII. ENSINO DE GEOGRAFIA E OS DADOS DO IBGE

Luciano Francisco Lima de Mello

orcid.org/0009-0008-4635-2876

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

luciano.mello@unioeste.br

Maria Clara Alexandre de Araújo

orcid.org/0000-0002-2560-9651

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

clara.araujo@ufpe.br

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do raciocínio geográfico é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das principais contribuições do ensino de Geografia para a formação dos estudantes da Educação Básica. “[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza [...]” (BRASIL, 2017, p. 360). Articular os conteúdos curriculares de modo que promovam competências e habilidades torna-se, portanto, um objetivo central do processo educativo. Contudo, esse desafio ainda carece de ferramentas acessíveis e qualificadas que favoreçam a apropriação de informações de caráter científico pelos alunos e professores.

Durante o processo de alfabetização, entendido de maneira complexa e não o mero letramento, mas que fomento o analfabetismo funcional, o aluno já pode ser estimulado a pensar criticamente a respeito do seu território, do seu cotidiano e das relações que se desenvolvem ao seu redor. A aproximação entre conteúdos curriculares, competências da BNCC e a vivência territorial dos estudantes exige metodologias que integrem teoria e prática. Entre os recursos disponíveis, destaca-se o Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), plataforma pública e gratuita que organiza dados oficiais sobre diferentes dimensões da realidade brasileira (população, economia, agricultura, informações municipais, entre outras). O uso pedagógico do SIDRA possibilita que dados estatísticos quantitativos sejam transformados em elementos visuais que permitem uma compreensão mais

intuitiva e didática do assunto, como a elaboração de cartogramas com as informações, a exemplo da Figura 5, produzida com base nos dados de analfabetismo por bairro de Recife (PE).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o uso do SIDRA como recurso didático no ensino de Geografia, analisando a experiência de um minicurso aplicado em eventos científicos voltados à formação de professores e estudantes. A proposta busca demonstrar como a exploração de dados públicos, articulada ao saber do professor em sala de aula, tem a contribuir com o ensino de Geografia, de maneira crítica e dialética.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa se dá em momentos distintos, articulando a experiência que foi ministrar um minicurso do SIDRA em universidades públicas, por meio de oficinas em eventos científicos. O público-alvo estava centrado em todos que gostariam de conhecer uma ferramenta capaz de fornecer dados oficiais sobre o território brasileiro, a fim de criar trabalhos científicos sobre vários temas, contemplados pelas pesquisas do IBGE e disponibilizados no SIDRA. A principal fonte de dados foi o IBGE, mas a obtenção dos dados e confecção das Figuras, foram realizadas através do SIDRA.

Além da aplicação do minicurso e impressões a respeito do processo de ensino e aprendizagem mediado por essa ferramenta, foi realizado o levantamento bibliográfico de obras que vem ao encontro do tema, com ênfase no debate sobre a popularização do conhecimento científico. Visto que o SIDRA, por ser uma ferramenta que está disponibilizada na internet, de maneira gratuita, de certa forma democratiza o acesso a ciência e a informações confiáveis.

A fim de demonstrar os produtos que podem ser obtidos através do SIDRA, foram elencadas algumas figuras visuais contendo as pesquisas geradas através do SIDRA, contendo as informações das pesquisas do IBGE, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Continua (PNAD/C), CENSO Demográfico, CENSO Agropecuário, Cadastro Central de Empresas (CEMPRE), Pesquisa de Extração Vegetal e Silvicultura (PEVS), dentre outras. Desta forma o trabalho está estruturado na introdução e metodologia que ajudam a situar o leitor do objeto de estudo, seguido dos resultados onde são apresentados os resultados obtidos nas pesquisas do SIDRA, junto de uma breve explanação sobre o portal e sua interface, finalizando da discussão e considerações finais.

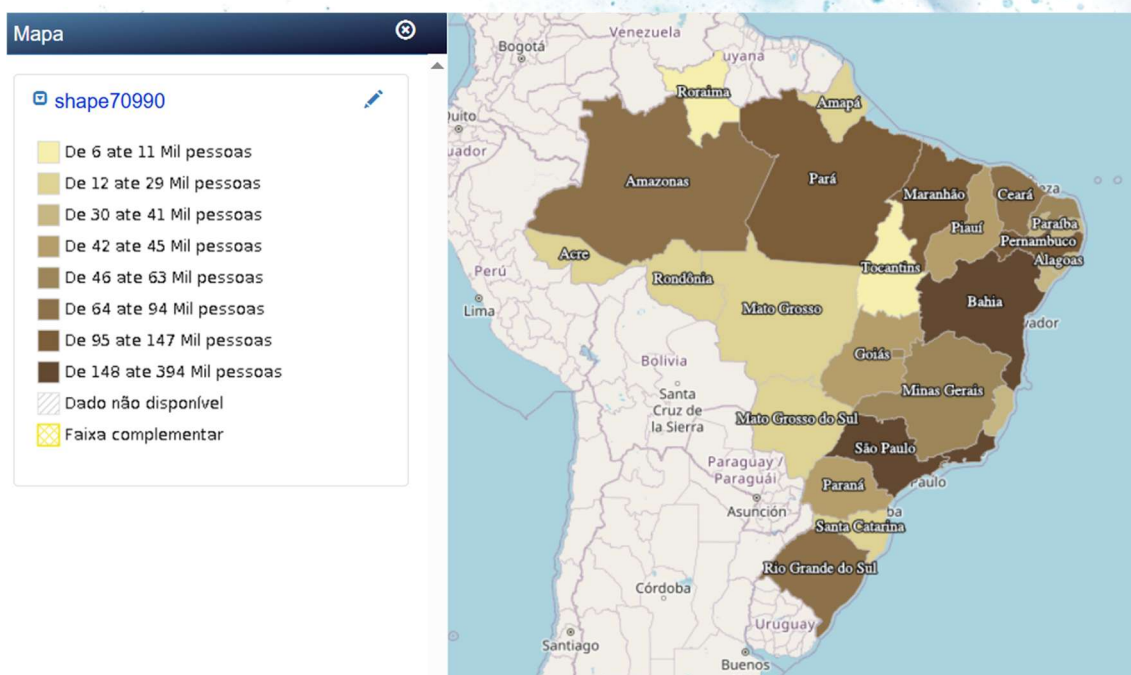
RESULTADOS

Ao iniciar o SIDRA, as primeiras informações são encontradas na sua interface digital. O layout do portal foi pensado de modo a oferecer acesso direto às principais pesquisas do IBGE, com menus organizados por temas e tipos de pesquisa. Está organizado em: Pesquisas, contendo as várias pesquisas do IBGE, como o CENSO, a PNAD/C, dentre outras; Acervo, onde é possível estabelecer filtros para encontrar dados específicos; Território, ferramenta utilizada para obter todas as informações a respeito de algum recorte territorial que há no acervo do SIDRA; Contato; Ajuda; Usuário; Busca, onde é possível buscar por palavras chaves utilizadas nas pesquisas, como “cuidados pessoais”, “taxa de analfabetismo” etc.

Isso permite ao usuário, inclusive estudantes do ensino básico ou qualquer nível, visto que o portal é online e gratuito, encontrar informações de forma relativamente intuitiva, sem a necessidade de conhecimento técnico avançado. Embora nas primeiras utilizações pode não parecer tão intuitivo assim. Além disso, o menu inicial do SIDRA organiza os dados por pesquisas específicas (Censo Demográfico, PNAD/C, Contas Nacionais, Produção Agrícola, Índice de Preços ao Consumidor Amplo-IPCA etc.), o que dá clareza e objetividade ao acesso às tabelas.

Outro aspecto relevante da interface é a possibilidade de selecionar recortes espaciais e temporais de maneira prática. O usuário pode filtrar resultados por município, estado, região geográfica ou até mesmo Brasil. Essa característica torna o sistema altamente adaptável para atividades pedagógicas em Geografia, já que possibilita relacionar escalas distintas (do local ao nacional) e estimular nos alunos a compreensão do espaço geográfico em sua multiplicidade. Os resultados das pesquisas podem ser exportadas para outros formatos (Excel, CSV, PDF). Nas Figuras 1 a 5 está ilustrado os resultados das pesquisas, que podem ser convertidos em gráficos, quadros, cartogramas e tabelas exportáveis.

Figura 01: Cartograma ilustrando o número de pessoas de 15 anos ou mais de idade que foram vítimas de roubo nos últimos 12 meses (2021).



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Continua. SIDRA Tabela: 8502. Organizado pelos autores, 2025.

A Figura 1 demonstra como o SIDRA possibilita representar temas sociais urgentes, como a vitimização por roubo, em formato cartográfico. Ao trazer os dados da PNAD Contínua para um cartograma, torna-se possível discutir desigualdades regionais e condições de vida, conectando o conteúdo curricular ao cotidiano do aluno. Essa visualização contribui para desenvolver o raciocínio geográfico, pois incentiva o estudante a relacionar espaço, sociedade e vulnerabilidades sociais, ao mesmo tempo em que favorece uma leitura crítica da realidade brasileira.

Uma das possibilidades que o cartograma do SIDRA oferece, é o ajuste da faixa de pessoas, sendo possível fazer uma classificação com menor ou maior grau de amplitude. Na Figura 1 foram adotadas 08 faixas de divisões, demonstrando as UF's onde mais houve casos de pessoas de 15 anos ou mais que foram vítimas de roubo (2021).

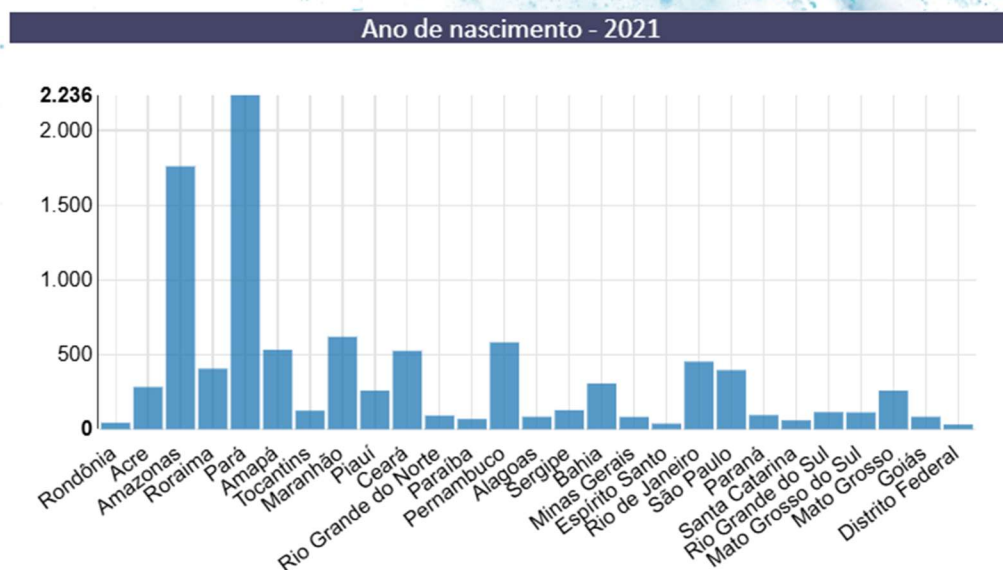
Figura 02: Quadro com o número de habitantes por Grande Região Geográfica (2022).

Tabela 631 - População residente, por sexo e lugar de nascimento	
Variável - População residente (Pessoas)	
Lugar de nascimento - Total	
Ano - 2022	
Sexo - Total	
Grande Região	
Norte	17.354.884
Nordeste	54.658.515
Sudeste	84.840.113
Sul	29.937.706
Centro-Oeste	16.289.538
Fonte: IBGE - Censo Demográfico	

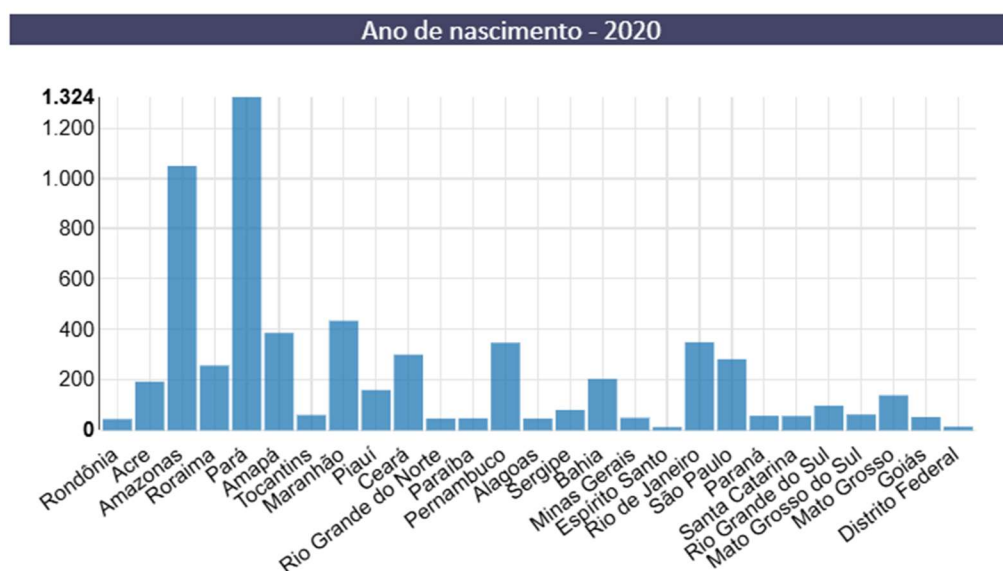
Fonte: CENSO Demográfico 2022; Tabela SIDRA: 631. Organizado pelos autores, 2025.

O quadro apresentado na Figura 2 evidencia a distribuição da população por Grandes Regiões, permitindo que o professor explore conceitos de escala e estrutura demográfica. A análise dos números absolutos pode ser complementada por discussões sobre proporções e variações no tempo, estimulando o entendimento sobre a concentração populacional no Brasil e seus reflexos socioeconômicos. Um dado prático que pode ser abordado em diversos temas na sala de aula, inclusive interdisciplinares, como migração e concentração demográfica.

Figura 03: Gráfico (2020-2021) representando o número total de nascidos vivos, por ano de nascimento, idade da mãe na ocasião do parto, sexo e lugar do registro (especificado por UF).



Fonte: IBGE - Pesquisa Estatísticas do Registro Civil



Fonte: IBGE - Pesquisa Estatísticas do Registro Civil

Fonte: Pesquisa Estatísticas do Registro Civil. Tabela SIDRA: 2679. Organizado pelos autores, 2025.

A Figura 3, ao apresentar os nascidos vivos por idade da mãe, sexo da criança e unidade da federação, conecta dados demográficos às condições sociais e de saúde pública no Brasil. Além disso, os efeitos da pandemia de COVID-19 entre 2019 e 2022, influenciaram o número de nascimentos e registros, contribuindo para a compreensão de como crises na saúde pública, podem impactar diretamente a dinâmica populacional. Enquanto na análise da ilustração, as proporções podem ser parecidas em praticamente todas as UFs, tanto no gráfico superior quanto inferior, mas o quantitativo

total teve um expressivo aumento, estimulando o aluno a desenvolver a leitura de gráficos e outras figuras de linguagem.

Figura 04: Tabela com os 10 municípios pernambucanos com o maior percentual de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência (2022).

Tabela 10125 - Pessoas residentes de 2 anos ou mais de idade, total e pessoas com deficiência, por sexo e grupos de idade		
Variável - Percentual de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência no total pessoas de 2 anos ou mais de idade (%)		
Grupo de idade - Total		
Ano - 2022		
Sexo - Total		
#	Município	
1	Gameleira (PE)	15,4
2	Sairé (PE)	13,8
3	Joaquim Nabuco (PE)	13,4
4	Ingazeira (PE)	13,4
5	Iati (PE)	13,3
6	Flores (PE)	13,0
7	Alagoinha (PE)	12,8
8	Buenos Aires (PE)	12,6
9	Betânia (PE)	12,6
10	Nazaré da Mata (PE)	12,4

Fonte: CENSO Demográfico 2022; Tabela SIDRA: 10125. Organizado pelos autores, 2025.

Na Figura 4, observa-se a lista dos municípios pernambucanos com maior percentual de pessoas com deficiência, indicador que ultrapassa a dimensão demográfica e exige uma reflexão mais ampla sobre saúde pública e qualidade de vida. Também sendo um assunto interdisciplinar, que aborda saúde pública e oferece um amplo leque para estudos qualitativos que se sustentam neste valor médio apresentado.

Figura 05: Tabela com os 10 bairros de Recife-PE com as menores taxas de alfabetização (2010).

Tabela 1699 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizadas e Taxa de alfabetização por sexo		
Variável - Taxa de alfabetização das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)		
Ano - 2010		
Sexo - Total		
#	Bairro	
1	Peixinhos - Recife (PE)	81,35
2	Recife - Recife (PE)	81,71
3	Ilha Joana Bezerra - Recife (PE)	83,16
4	Guabiraba - Recife (PE)	85,61
5	Brejo da Guabiraba - Recife (PE)	87,06
6	Passarinho - Recife (PE)	87,11
7	São José - Recife (PE)	87,24
8	Coelhos - Recife (PE)	87,65
9	Torrões - Recife (PE)	88,82
10	Nova Descoberta - Recife (PE)	88,88

Fonte: CENSO Demográfico 2010; Tabela SIDRA: 1699. Organizado pelos autores, 2023

A Figura 5, ao apresentar os bairros de Recife com menores taxas de alfabetização, traz a análise para a escala local e conecta diretamente o dado ao cotidiano dos estudantes. Essa abordagem favorece o debate sobre desigualdades socioespaciais dentro da cidade e permite compreender como a alfabetização, enquanto indicador social, se distribui de forma desigual no território urbano. Tema central em debates na escola, mostrando a capilaridade do SIDRA para a obtenção de dados a respeito de várias dimensões da realidade municipal, como educação, saúde, trabalho e habitação. Ao trabalhar com recortes tão específicos, o professor pode estimular os alunos a relacionarem os números oficiais às suas próprias experiências territoriais, reforçando a visão crítica sobre sua realidade.

DISCUSSÃO

A análise das Figuras 1 a 5, fruto das pesquisas disponibilizadas no SIDRA evidencia como as estatísticas oficiais podem se transformar em instrumentos pedagógicos potentes no ensino de Geografia. A diversidade dos temas (segurança pública, dinâmica populacional, maternidade, deficiência e alfabetização) revela a capilaridade dos dados fornecidos para uma análise da realidade dos alunos e promoção de debates interdisciplinares. Como destaca Neto (2017, p. 29) “[...] compreender com um olhar interdisciplinar uma realidade complexa, buscando a totalidade e

articulando os fragmentos é uma tarefa importante em uma educação comprometida com a formação da cidadania [...]”.

Ao trabalhar com indicadores que atravessam diferentes escalas, do nacional ao local, os estudantes são estimulados a articular conceitos centrais da disciplina, como território, lugar, desigualdade socioespacial e políticas públicas. A utilização de gráficos, tabelas e cartogramas favorece a construção do raciocínio geográfico, pois transforma dados quantitativos, em representações visuais que dialogam com a realidade social.

No contexto escolar, o uso do SIDRA tem a capacidade de aproximar o conteúdo curricular do cotidiano dos alunos e em fomentar práticas investigativas. Os dados coletados, quando devidamente contextualizados e problematizados, permitem que os estudantes se posicionem criticamente diante das desigualdades, compreendendo o espaço não como algo estático, mas como resultado de processos dinâmicos. Além disso, a gratuidade e a acessibilidade do portal democratizam o acesso à informação científica, possibilitando que professores e alunos desenvolvam projetos com autonomia. Assim, o SIDRA não se limita a ser uma base estatística: ele se converte em ferramenta didática capaz de fortalecer a educação geográfica, a alfabetização estatística e a formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho demonstrou que o uso do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) constitui uma ferramenta didática eficaz para o ensino de Geografia, sobretudo quando articulado às competências e habilidades previstas pela BNCC. Os resultados também evidenciam que o SIDRA, por ser gratuito e acessível, favorece a democratização do conhecimento e amplia as possibilidades de integração entre teoria e prática em sala de aula, onde de fato o “raciocínio geográfico” possui um ambiente favorável para se desenvolver, ao articular dados científicos produzidos a respeito de seu lugar e em múltiplas escalas, estimulando as analogias, as diferenciações e conexões, a distribuição, a extensão e ordem. Além dos motivos das localizações. Sua utilização potencializa a autonomia docente e possibilita que os alunos se tornem sujeitos ativos na análise de dados, estimulando a construção de uma consciência cidadã crítica e engajada com o território em que vivem.

Contudo, ressalta-se a necessidade de constante atualização dos indicadores, de uma leitura cuidadosa de suas limitações metodológicas e de maior incentivo à formação de professores no uso dessas ferramentas. Assim, conclui-se que a apropriação pedagógica do SIDRA contribui não apenas

para o fortalecimento da educação geográfica, mas também para a consolidação de uma educação científica e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: < BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br)> Acesso em: 12 de jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). 2025. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2025.

NETO, Samuel Gonçalves Chaves. O ensino de geografia e as escolas democráticas: o caso da EMEF Campos Salles. Trabalho de Graduação Individual (TGI). Universidade de São Paulo. 58 p. 2017. Disponível em: <https://bdta.abcd.usp.br/bitstreams/da064596-54f8-4a85-a7b1-3daf4ec3b45b>. Acesso em: 01 set. 2025.

REFERÊNCIAS DAS FIGURAS:

Figura 1: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Continua. Tabela 8502: Número de pessoas de 15 anos ou mais de idade que foram vítimas de roubo nos últimos 12 meses. 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/8502>. Acesso em: 06 jul. 2025.

Figura 2: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Tabela 631: Número de habitantes. CENSO Demográfico 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/631>. Acesso em: 06 jul. 2025.

Figura 3: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Tabela 2679: número total de nascidos vivos, por ano de nascimento, idade da mãe na ocasião do parto, sexo e lugar do registro. Estatísticas do Registro Civil 2020 e 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2679>. Acesso em: 06 jul. 2025.

Figura 4: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Tabela 10125: maior percentual de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência. Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/10125>. Acesso em: 06 jul. 2025.

Figura 5: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Tabela 1699: Alfabetização por bairro. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1699>. Acesso em: 06 jul. 2025.

IX. MAPEANDO DIFERENÇAS: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O OLHAR DA INCLUSÃO

Edson Ferreira de Lima Junior

orcid.org/0009-0006-2236-1650

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

edson.flima@ufpe.br

Francisco Kennedy Silva dos Santos

orcid.org/0000-0002-4431-5632

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

francisco.kennedy@ufpe.br

Lyssandra Karoliny França de Oliveira

orcid.org/0009-0005-5107-5728

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

lyssandra.karoliny@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Quando se escuta o termo Geografia, quais palavras surgem de imediato? Espaço, mapas, climas, vegetações, relevos, latitudes, longitudes, sociedades, terra, rural, urbano... A lista é praticamente infinita, pois a ciência geográfica abrange uma diversidade de conceitos e abordagens. Cada indivíduo, entretanto, associa termos diferentes, construídos a partir de suas experiências singulares com a disciplina ao longo da vida escolar.

O ensino de Geografia, em sua essência, ultrapassa a simples memorização de mapas, capitais ou formas de relevo. Ele se apresenta como uma área do conhecimento capaz de articular o espaço vivido pelos estudantes com os grandes processos sociais, econômicos, culturais e ambientais que estruturam o mundo. Nesse sentido, refletir sobre o ensino de Geografia sob o olhar da inclusão significa reconhecer que as diferenças — sejam elas cognitivas, físicas, culturais ou sociais — fazem parte do próprio tecido escolar e devem ser respeitadas, compreendidas e valorizadas.

A inclusão educacional, no contexto atual, é orientada por legislações e diretrizes nacionais e internacionais que asseguram o direito de todos à educação de qualidade (Brasil, 2008; Unesco, 2017). Entretanto, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, ao acesso a recursos

didáticos adequados e à construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade presente em sala de aula.

O ensino de Geografia, quando pensado sob a ótica da inclusão, exige que o professor vá além do conteúdo tradicional e adote procedimentos pedagógicos capazes de acolher alunos com diferentes necessidades. Como destacam Berehoeff (1991) e Pontuschka (2017), a prática docente deve considerar metodologias ativas, recursos diversificados e estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa, garantindo a participação de todos. Nesse sentido, o professor de Geografia tem diante de si o desafio de adaptar o currículo e construir situações de ensino que respeitem ritmos, potencialidades e singularidades, transformando a sala de aula em um espaço acessível e democrático.

Além disso, conforme discutem Santos e Mendes (2021), a inclusão educacional de fato só se efetiva quando há um compromisso em superar barreiras pedagógicas e atitudinais, que muitas vezes são mais limitantes do que as próprias deficiências. No campo da Geografia, isso se traduz em desenvolver práticas que estimulem a leitura crítica do espaço e o protagonismo dos estudantes, possibilitando que todos — independentemente de suas condições — possam compreender e intervir na realidade em que vivem. Assim, a disciplina se torna não apenas um campo de conhecimento, mas também uma ferramenta de emancipação e equidade social.

Diante desse cenário, percebe-se que o ensino de Geografia, quando pensado a partir de uma perspectiva inclusiva, vai muito além da simples transmissão de conteúdo. Ele se constitui como uma prática capaz de valorizar a diversidade e reconhecer as diferenças presentes em sala de aula, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas experiências ou necessidades, participem de forma ativa e significativa do processo de aprendizagem.

A partir do que foi exposto, esse trabalho se desenvolve por meio da metodologia qualitativa, fundamentando-se em uma revisão bibliográfica de autores que discutem o ensino de Geografia e práticas inclusivas. Busca-se, assim, sistematizar as contribuições teóricas existentes, identificar desafios e estratégias pedagógicas, e oferecer subsídios para a reflexão sobre como a disciplina pode promover uma educação mais acessível, equitativa e significativa para todos os estudantes.

INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Geografia possui como um de seus fundamentos a análise da diversidade espacial e social. Ao estudar diferentes territórios, culturas e modos de vida, a disciplina convida os estudantes a refletirem sobre desigualdades, pertencimentos e identidades. Essa característica confere ao ensino

geográfico um potencial privilegiado para práticas inclusivas, pois permite relacionar conteúdos escolares com realidades distintas e experiências singulares (Callai, 2005; Castellar, 2017).

O ensino de Geografia nas escolas públicas brasileiras enfrenta uma série de desafios estruturais e pedagógicos. Entre eles destacam-se os baixos salários dos professores, as condições de trabalho muitas vezes precárias e a limitada valorização social da profissão. Acresce a isso a formação docente frequentemente insuficiente, o que leva alguns profissionais a ministrarem aulas de Geografia sem possuírem licenciatura específica na área (Visentini, 2013).

Além das questões estruturais, existem desafios ligados à prática pedagógica. Saviani (2009) aponta a distinção entre a função intelectual do professor e a aplicação prática em sala de aula, enquanto outros autores destacam que o conceito de Geografia escolar ainda se mantém tradicional, centrado em descrições e memorização de conteúdos (Straforini, 2004; Kaercher, 2010). Essa abordagem orienta a prática docente de forma limitada, restringindo o potencial da disciplina para desenvolver análises críticas e reflexões significativas sobre o espaço geográfico.

Entretanto, para que a disciplina cumpra esse papel, é necessário que o professor desenvolva estratégias que considerem as necessidades específicas dos estudantes. Isso inclui, por exemplo, o uso de tecnologias assistivas, a elaboração de materiais didáticos acessíveis e a criação de metodologias ativas que favoreçam a participação de todos (Mantoan, 2003; Sassaki, 2009).

As práticas pedagógicas englobam diferentes metodologias educacionais (Gomide; Gimenes, 2019), aliadas a estratégias e ações planejadas pelos professores com o objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as necessidades e potencialidades dos alunos. As tecnologias assistivas, por sua vez, correspondem a recursos, ferramentas ou soluções criadas para ampliar, manter ou aprimorar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais (Garcia; Vieira, 2018), favorecendo maior autonomia, inclusão e participação no contexto escolar (Bastos et al., 2023).

A Geografia, por sua própria natureza, proporciona uma abordagem interdisciplinar que permite trabalhar a diversidade de forma contextualizada. Ao estudar aspectos físicos, humanos, econômicos e culturais do espaço geográfico, os professores podem explorar diferentes perspectivas e valorizar as vivências dos estudantes (Saviani, 2013). Por exemplo, ao abordar a urbanização, é possível relacionar conceitos geográficos com a realidade dos alunos, considerando suas experiências locais e a diversidade socioeconômica presente na sala de aula.

Entretanto, a prática pedagógica enfrenta barreiras que dificultam a efetivação de um ensino inclusivo. Entre elas, destacam-se a formação docente insuficiente para lidar com a heterogeneidade dos alunos, a falta de recursos didáticos adaptados e a presença de metodologias tradicionais, centradas em conteúdos e memorização, que não consideram as especificidades de cada estudante (Libâneo, 2013). Sendo assim, Saviani (2013) enfatiza que a educação deve articular teoria e prática, propondo que o ensino não se limite à transmissão de conhecimentos, mas contemple a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Nesse contexto, estratégias como o uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas, trabalhos em grupo e estudos de campo podem favorecer a inclusão e o engajamento de todos os alunos (Moran, 2019). A personalização do ensino, respeitando as diferenças individuais e promovendo múltiplas formas de aprendizagem, torna-se essencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da consciência social. Além disso, a valorização da diversidade cultural e das experiências locais contribui para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e conscientes de seu papel na sociedade (Lück, 2009).

Portanto, o ensino de Geografia deve ser compreendido como uma prática que transcende o estudo do espaço físico, incorporando a diversidade escolar como elemento central para a construção do conhecimento. Promover a inclusão e adaptar metodologias às características da turma não é apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso ético com a educação pública de qualidade. A reflexão sobre essas práticas é fundamental para que a Geografia se consolide como disciplina capaz de formar cidadãos críticos, atuantes e conscientes das múltiplas dimensões que compõem o espaço social e geográfico.

O ensino de Geografia, em seus objetivos, busca desenvolver as potencialidades dos alunos, promovendo sua formação para atuar de maneira autônoma e crítica na sociedade. Para que esse propósito seja alcançado, é fundamental que o professor colabore ativamente no processo de desenvolvimento dos estudantes, por meio de estratégias pedagógicas e recursos que estimulem suas competências. Essa atuação vai além do cumprimento de documentos oficiais, estando intrinsecamente ligada à prática docente no interior da sala de aula, à formação acadêmica e continuada do professor, bem como à disponibilidade de recursos necessários à construção de práticas inclusivas.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientem a educação em diversas disciplinas, observa-se um silêncio significativo em relação

ao ensino de Geografia sob a perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. Nas argumentações apresentadas por esses documentos, não há atenção específica às necessidades desses estudantes, nem indicações claras de práticas e metodologias adequadas para atender às suas especificidades. Como destacam Sampaio e Sampaio (2009, p. 44), “a inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras”.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) buscam estabelecer bases comuns para o ensino em todas as etapas da educação, mencionando a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cabe, portanto, aos sistemas de ensino garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência, promovendo práticas pedagógicas que efetivamente contemplem a diversidade presente nas salas de aula.

A inclusão escolar representa um dos grandes desafios contemporâneos da educação, exigindo que as instituições e os profissionais da área desenvolvam práticas pedagógicas que considerem a diversidade de alunos, suas necessidades específicas e suas experiências de vida (Brasil, 2015; Mantoan, 2003). A inclusão não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve a garantia de acesso, participação e aprendizagem efetiva, promovendo um ambiente educativo que respeite as diferenças individuais.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão educacional implica transformar a escola em um espaço democrático, no qual todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, possam desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva exige o planejamento de atividades diversificadas, que utilizem diferentes recursos didáticos e estratégias de ensino capazes de atender a múltiplos estilos de aprendizagem (Libâneo, 2013).

Freire (1996) destaca que a educação inclusiva deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. A prática pedagógica inclusiva, portanto, requer que o professor reconheça o conhecimento prévio dos alunos, suas experiências culturais e sociais, e construa atividades que sejam significativas para todos, respeitando a diversidade presente na sala de aula.

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais e recursos de acessibilidade, como softwares educativos, materiais adaptados e metodologias diferenciadas, pode contribuir para a efetivação da inclusão (Valente, 2013; Moran, 2019). Essas ferramentas possibilitam a personalização do ensino, permitindo que cada aluno aprenda de acordo com suas necessidades e ritmos, fortalecendo o processo de aprendizagem e a autoestima do estudante.

Apesar dos inúmeros desafios que permeiam o cotidiano da escola pública — como a escassez de recursos, a precariedade da infraestrutura, a ausência de apoio técnico, a sobrecarga de trabalho e, muitas vezes, a falta de reconhecimento social e valorização profissional — os professores seguem atuando com firmeza e compromisso. Movidos pela responsabilidade com a educação, pela esperança de um futuro mais digno para o país e pelo desejo genuíno de transformar vidas, esses educadores se reinventam constantemente.

Esses profissionais não apenas ensinam conteúdos, mas também formam cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Desempenham, portanto, papel central na promoção da inclusão social, no fortalecimento da cidadania e na luta pela equidade educacional. Reconhecer sua atuação é reconhecer que os professores são agentes de transformação social e cultural, que mantêm viva a crença no poder da educação como instrumento de emancipação, justiça e construção de uma sociedade mais humana, democrática e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas voltadas para a educação especial frequentemente negligenciam não apenas o apoio à formação continuada dos professores das salas regulares, mas também seu caráter legal, evidenciado pela morosidade na implementação de ações concretas e na disponibilização dos recursos necessários para efetivar tais medidas. Nesse contexto, os desafios do papel docente tornam-se ainda mais complexos, pois é o professor quem deve atender à diversidade presente nas salas de aula, garantindo o direito à educação e a permanência dos alunos na escola. A ausência de suporte institucional e de políticas efetivas repercute diretamente na capacidade do profissional de promover um ensino inclusivo e de qualidade, evidenciando a necessidade de revisão das práticas e das estratégias educacionais adotadas.

A análise do ensino de Geografia e da inclusão como prática pedagógica evidencia que a efetivação de um processo educativo de qualidade depende diretamente da capacidade da escola e do professor de reconhecer e atender à diversidade presente nas salas de aula. O ensino de Geografia, ao propor o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e a formação para a autonomia social, requer práticas pedagógicas que combinem planejamento, recursos adequados e estratégias diferenciadas, promovendo o engajamento e a aprendizagem significativa de todos.

No entanto, os documentos normativos, como os PCNs e a BNCC, embora orientem o currículo e proponham diretrizes para a educação básica, ainda apresentam lacunas no que se refere à inclusão de alunos com deficiência, deixando de indicar metodologias e práticas pedagógicas

específicas que contemplem essas necessidades. As políticas públicas de educação especial, por sua vez, mostram-se insuficientes na garantia de apoio à formação continuada dos professores e na disponibilização de recursos legais e materiais necessários, impondo desafios significativos ao exercício da docência inclusiva.

Diante desse cenário, fica claro que a inclusão escolar deve ser entendida não apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético e pedagógico do professor e da escola. Para que a educação seja verdadeiramente inclusiva, é necessário promover a articulação entre formação docente, práticas pedagógicas diversificadas e políticas públicas efetivas, garantindo o direito à aprendizagem e à permanência na escola de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Assim, a construção de uma educação inclusiva e de qualidade reafirma o papel da escola como espaço de promoção da cidadania, da diversidade e da equidade social.

REFERÊNCIAS

- BASTOS P. A. L. S.; SILVA, M. S.; RIBEIRO, N. M.; MOTA, R. S.; GALVÃO FILHO, T. Cad Bras Ter Ocup, 31:e3401, 2023. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO260434011>.
- BEREOHFF, A. M. P. Autismo, uma visão multidisciplinar. São Paulo: GEPAPI, 1991
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CALLAI, H. C. O ensino de geografia: história e perspectivas. Geografia em Questão, v. 1, n. 1, p. 9-26, 2005.
- CARDOSO, C. A. de A. Ensino da Geografia: desafios e práticas. In: SILVA, J. B. DA; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. C. Panorama da Geografia Brasileira, v. 2, p. 215-226, 2006.
- CASTELLAR, S. M. V. Ensino de geografia e aprendizagem significativa. São Paulo: Contexto, 2017.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, E. N.; VIEIRA, A. M. D.P. Desafios Contemporâneos: O Uso Da Tecnologia Assistiva Como Instrumento Facilitador Da Aprendizagem. Linguagens, Educação E Sociedade, (40), 269–294, 2018. <https://doi.org/10.26694/les.v1i40.7654>.
- GOMIDE, F. O., GIMENES, O. M. Práticas Pedagógicas: repensando atuação do professor em sala de aula. Diversa Prática, v.6, n. 1, p. 128-148, 2019. <https://doi.org/10.14393/DP-v6n1-2019-58981>.
- KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et. (Org.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 5. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010. p. 175-190.
- LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). Por uma Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2013. P. 73-94.

LÜCK, H. Toda a força para o líder. Nova Escola. Gestão Escolar. Editora Abril. Ano I. n.1. Abri/maio 2009.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PONTUSCHKA, Ní N. Para ensinar e aprender geografia. PONTUSCHKA Nídia Nacib, PAGANELLI Tomoko Iyda, CACETE Núria Hanglei. 1ª ed. São Paulo. Cortez 2007.

SANTOS, K. da S; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. Revista Teias, v. 22, n. 66, ago. 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57138>. Acesso em 08 jul. 2024.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2013.

STRAFORINI, R. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

UNESCO. Guia para a garantia da inclusão e equidade na educação. Paris: UNESCO, 2017.

VISENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____. (Org.) O ensino de geografia no século XXI. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 219-248.

X. NARRATIVAS VISUAIS E EDUCAÇÃO: O CINEMA NEGRO COMO ABORDAGEM GEOGRÁFICA

Vitória Kelly Nascimento Pontes¹

Universidade Federal de Pernambuco

vitoria.kelly@ufpe.br

orcid.org/0009-0002-6653-7321

Brendo Benjamin Ruan Alcantara Bomfim²

Universidade Federal de Pernambuco

brendo.alcantara@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-3193-452

INTRODUÇÃO

O cinema, antes de tudo, é uma linguagem artística que envolve diversas camadas de produção como fotografia, cenografia, roteiro, narrativas, trilha sonora, diálogos e efeitos visuais, que em conjunto, constroem sentidos e expressões culturais. Assim, os filmes se apresentam como caminhos para conhecer novas visões de mundo e, quando atrelados ao Ensino de Geografia, possibilitam conhecer e compreender de forma crítica as dinâmicas sociais e o espaço geográfico (Fialho; Sousa, 2019).

As linguagens cinematográficas, ao articularem múltiplos aspectos narrativos, oferecem à sociedade representações complexas de diferentes histórias, apresentando cenários utópicos e distópicos que promovem reflexões sobre as possibilidades e os limites da experiência humana (Correa, 2019) e do espaço vivenciado pelos indivíduos.

A utilização de dispositivos audiovisuais em sala de aula não constitui prática pedagógica recente. Os livros didáticos já incorporam ilustrações e elementos gráficos como recursos estruturantes para a aprendizagem de conteúdos no ambiente escolar. De maneira semelhante, outros recursos audiovisuais, como os filmes, também acompanham as práticas pedagógicas (De Campos, 2006).

Dessa forma, analisam-se os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) diante a sala de aula, o cinema também é mobilizado diante dos avanços digitais. Essas mobilizações no âmbito cinematográfico juntamente com as TDICs se dão por meio das plataformas digitais de streaming, dos aparelhos eletrônicos, assim como o uso de plataformas digitais de comunicação e discussão com fim de propor debates e outras formas de proveitos no ambiente escolar (De Campos, 2006).

Ou seja, as TDICs se tornam grandes aliados ao uso dos filmes no contexto escolar, entendendo que estas tecnologias são constituídas por um mosaico de saberes, práticas e experiências compartilhadas, operando como aparelhos que vão além dos muros das escolas (Schuartz, 2020).

No âmbito educacional, o uso dessas tecnologias associadas aos filmes, se configuram como práticas presentes diante as vivências estudantis (Schuartz, 2020). É possível observar as grandes mudanças nas formas de comunicação e interação entre a população, sobretudo entre as crianças e jovens que estão em idade escolar, uma vez que estão mais imersos nos ambientes virtuais (Moran, 1999).

E, entender as linguagens cinematográficas que apresentam e articulam com elementos narrativos, simbólicos e estéticos. Ampliando ao conhecimento de problemáticas raciais e sociais e representações raciais, em foco, a representação de negros nos filmes (Dos Santos, 2013).

Entretanto, essa prática não pode ser desvinculada de uma análise crítica das representações ali veiculadas, uma vez em que a sociedade brasileira ainda é marcada por concepções estruturadas pelo racismo, como a ideia de que tudo que é bom é branco, e tudo que é ruim é preto. Nesse contexto, vale destacar que o público brasileiro consome majoritariamente filmes estrangeiros (ANCINE, 2020), o que reforça a permanência de perspectivas coloniais oriundas dos países do hemisfério norte e que se projetam sobre o imaginário social e cultural no hemisfério sul.

Segundo De La Fuente e Roscoche (2022), o contato diário com as produções fílmicas, presentes em diversos momentos da experiência humana, reforçam o papel dos filmes como mediadores simbólicos e culturais. As contribuições oferecidas diante a utilização dos filmes, quando aplicados ao Ensino de Geografia facilitam os acessos por parte dos estudantes as outras realidades exploradas nas narrativas fílmicas.

Os filmes no ambiente escolar podem e devem ser compreendidos enquanto ferramentas pedagógicas que vão além do fator entretenimento. Os filmes também são usados para transmitir e

compartilhar conhecimentos, provocar questionamentos críticos de problemáticas sociais pertinentes como as relações raciais sob diferentes perspectivas e contextos (De La Fuente; Roscoche, 2022).

Ao considerar essa intencionalidade pedagógica, é essencial que o professor também reflita sobre as narrativas que essas produções veiculam, especialmente no que diz respeito a representação de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a Geografia pode assumir papel central na análise e problematização das expressões culturais e dos espaços vividos pelos estudantes, sobretudo quando mediados pelas obras cinematográficas. Em especial, destacam-se os jovens negros que residem nas periferias, cujas vivências, muitas vezes silenciadas, encontram no cinema um território simbólico de visibilidade, resistência e reexistência (Correa, 2019).

Como por exemplo, filmes nacionais e internacionais que trazem uma proposta interessante e consolidam com o ensino da Geografia. Como o filme *Marte Um*, do diretor Gabriel Martins, O filme acompanha uma família negra da periferia de Contagem, Minas Gerais, no período pós-eleições de 2018. Cada personagem carrega seus sonhos e desafios: o pai deseja estabilidade para a família, a mãe luta para manter a união em meio às dificuldades, a filha busca independência e o filho sonha em ser astrofísico e participar de uma missão para Marte.

Do ponto de vista da Geografia, pode ser trabalhado na habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) EM13CHS504, que por sua vez analisam e avaliam os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Assim como, *Última Parada 174* do diretor Bruno Barreto que, inspirado em fatos reais, retrata a história de Sandro do Nascimento, sobrevivente da Chacina da Candelária (1993), que anos depois protagonizou o sequestro do ônibus 174 no Rio de Janeiro. A narrativa acompanha sua trajetória desde a infância marcada pela pobreza, abandono e violência até os desdobramentos trágicos de sua vida.

Podendo ser utilizado na habilidade da BNCC, EM13CHS605 que analisam os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

Para Shohat e Stam (2006, p. 263) “as ficções cinematográficas inevitavelmente revelam visões da vida real, abordando não apenas dimensões de tempo e espaço, mas também relações

sociais e culturais”, assim, o uso dos filmes no contexto geográfico é além de apenas uma exibição do conteúdo, pois, requer mediações críticas, seleções intencionais com propósitos e articulação com os objetivos pedagógicos.

Neste sentido, a geografia é o fator principal para pensar e analisar a cultura e o espaço habitado pelos estudantes através das obras cinematográficas, em especial, jovens negros que estão as margens da sociedade, nas periferias do mundo. Uma vez em que um jovem negro, num bairro periférico, reconhece a importância do espaço, da paisagem através dos filmes e compartilhamento de vivências, que o cerca e ainda criticar as desigualdades sociais, assim como os atos de violências como o racismo.

Por isso, o ingresso e a permanência de pessoas negras em papéis de produções audiovisuais assumem o compromisso e responsabilidade de expressar diversas formas de identidades e representatividades na sociedade contemporânea. Por muito tempo, pessoas negras apenas eram inseridas em papéis de subalternidade, em contextos de colonização enquanto escravizados, nas casas das madames do Leblon, bairro do Rio de Janeiro enquanto trabalhadoras domésticas e em outros papéis que as caracterizassem como uma sociedade racista os enxerga.

O cinema negro (De, 2005) apresenta-se como uma grande ruptura da lógica hegemônica do audiovisual que por muito tempo retratou pessoas negras apenas a partir de estereótipos, da marginalidade ou de narrativas centradas no sofrimento. Ao ser escrito, dirigido e protagonizado por pessoas pretas, esse cinema se afirma como uma forma de resistência cultural, política e estética (Correa, 2019).

Nesse contexto, o Cinema Negro amplia horizontes ao mostrar que pessoas pretas não se limitam a papéis secundários ou reducionistas, mas são protagonistas de histórias de amor, família, ciência, espiritualidade, ancestralidade, luta social e também de alegria e afeto (Dos Santos, 2010). Trata-se de um movimento que contribui para ressignificar a presença negra nas telas, construindo novas representações que escapam do olhar colonial e eurocêntrico (Dos Santos, 2010).

Além disso, o Cinema Negro tem um papel educativo fundamental. Ao ser trabalhado em sala de aula, possibilita discutir identidade, diversidade cultural, relações étnico-raciais e justiça social, sendo também um recurso potente no ensino de Geografia, pois conecta o espaço, a cultura e a experiência social de grupos historicamente marginalizados. Portanto, uma ferramenta de valorização das narrativas negras, ajudando a construir uma visão de mundo mais plural e inclusiva.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizado a abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”

Portanto, foi trabalhado através do minicurso a concepção dos discentes da graduação do curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco, nos quais são considerados sujeitos principais desta investigação. Com isso, como destaca a temática da pesquisa, trataremos da importância do protagonismo de pessoas negras nos filmes e relação com os movimentos sociais propostos nos assuntos da Geografia, com intuito de propor diálogos entre os filmes e as temáticas dos assuntos, garantido que em sua futura atuação docente os professores possam trazer para a sala de aula novos debates tão atuais e importantes.

Para alinhar a metodologia na pesquisa aproximou-se da pesquisa-formação, privilegiando a qualificação dos sujeitos e o que eles têm a nos oferecer, traçando caminhos propositivos para autoformação (Nóvoa, 2004). Para a elaboração e desenvolvimento da pesquisa, para garantir um seguimento positivo das atividades, a pesquisa possuiu etapas que irão se complementar ao longo da pesquisa.

Na primeira etapa do trabalho, de natureza bibliográfica e analítica, utilizou-se do levantamento de produções científicas dos anos mais recentes, últimos 10 anos, que tratam das temáticas cinema, tecnologias digitais, étnico-raciais e étnico-culturais, bem como as desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. Diante disso, foram consultadas teses e dissertações, assim como artigos periódicos científicos para compor o acervo bibliográfico de consulta. Soma-se a isso também a consulta dos filmes e séries que sejam protagonizados por pessoas negras.

Na segunda etapa do trabalho, envolveu-se a construção e aplicação do minicurso, realizado por meio do evento acadêmico II Semana do Geógrafo, de forma on-line através da plataforma Google Meet, e para os estudantes de graduação do curso de Geografia de diferentes instituições. Nesta mesma etapa, foi construído e aplicado a oficina, parte prática do minicurso, a construção de um painel digital com os filmes protagonizados por negros e seus embasamentos para ensinar Geografia através deles, realizado através da plataforma digital Padlet. A fim de auxiliá-los no desenvolvimento de atividades que trabalham com os filmes que servirão como recursos didáticos em futuras atuações docentes, assim, esta etapa proporcionou outras possibilidades pedagógicas de ensino em sala de aula.

Na terceira etapa do trabalho, como construiu-se e aplicou-se questionários por meio da plataforma Google Forms, compostos com questões abertas e fechadas para a obtenção das conclusões e críticas dos sujeitos em relação ao minicurso e oficina, que resultou na importância da compreensão das imersões dos discentes acerca da temática proposta. Contando com 05 questões como: a) nome completo; b) curso de graduação; c) qual período o discente se encontra na universidade; d) O quanto a oficina contribuiu para ampliar sua compreensão sobre a representação da população negra no cinema e sua relação com o ensino de Geografia?; e) O desenvolvimento do plano de aula foi útil para pensar novas estratégias de ensino de Geografia, considerando o uso do cinema como ferramenta pedagógica?; f) Você considera que a oficina proporcionou um espaço de diálogo e troca de experiências enriquecedor para refletir sobre novas abordagens no ensino de Geografia?; g) Gostaria de deixar sua crítica, sugestão ou elogio?.

Por fim, na quarta e última etapa do trabalho foi efetivado a sistematização e discussão de todos os dados levantados por meio de teorias, questionários e dos relatos de experiência das oficinas, utilizando da técnica da análise do conteúdo abordado por Bardin (2011) – inferência e a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O minicurso possuiu como principal objetivo a possibilidade de utilizar o cinema representando pessoas negras em papéis de destaque e atribuí-los ao Ensino de Geografia, enquanto ferramenta pedagógica em sala. Contribuindo para a desconstrução da imagem estereotipada do negro nos meios de comunicação e em formação da identidade negra de forma justa e real nas dinâmicas do espaço vinculadas as produções filmáticas.

A atividade foi realizada em formato on-line por via Google Meet, iniciando às 19:00 horas da noite e finalizando às 21:00 horas da noite, possuindo carga horária total de 04 horas. Contando com mais de 25 inscritos presentes na realização da atividade, foram proporcionados momentos de discussão e análises das produções filmáticas, assim como momento prático através da oficina, a fim de refletir sobre a aplicação destes conteúdos no Ensino de Geografia através da oficina.

Para o embasamento teórico da construção do minicurso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com autores como Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg, na obra Lugar de Negro (2022), Marco Aurélio Correa, no artigo científico Meninos Negros Vão ao Cinema (2019), e Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido (2005). O objetivo é conectar as principais ideias desses autores, de modo a compartilhar os diálogos e as contribuições de suas produções para a temática da pesquisa. Pois,

Freire (2005) ressalta como as mudanças no ensino são resultado dos momentos de socialização de conhecimentos, assim, evidenciando que o diálogo promove trocas importantes e significativas de aprendizagens.

Para a elaboração dos materiais digitais do minicurso, recorreu-se a diferentes plataformas digitais. O Canva foi utilizado na produção da apresentação expositiva e do vídeo apresentado; o TikTok serviu como recurso para a coleta de colagens dos filmes selecionados, acompanhadas de trilhas sonoras; o Padlet possibilitou a construção de um mural de filmes, configurando-se como estratégia para o uso da Geografia em sala de aula; e, por fim, o Google Forms foi empregado na formulação das questões destinadas à avaliação da participação no minicurso.

Realizou-se também uma curadoria sobre filmes em que os protagonistas e grande parte do elenco são negros, trazendo narrativas que vão além da escravidão. Entre eles, destaca-se *The Homesteader* (O Fazendeiro), dirigido por Oscar Micheaux em 1919, nos Estados Unidos, considerado o primeiro longa-metragem realizado por um cineasta negro, abordando questões de identidade e pertencimento. Outro exemplo é *Do The Right Thing* (Faça a Coisa Certa), de Spike Lee (1989), que retrata as tensões raciais em um bairro do Brooklyn e se tornou um marco no cinema negro norte-americano. Já no Brasil, *Marte Um* (2022), dirigido por Gabriel Martins, apresenta a trajetória de uma família negra da periferia de Belo Horizonte, explorando sonhos, desafios e afetos em meio às desigualdades sociais.

Na primeira etapa do minicurso, buscou-se contextualizar historicamente o tema por meio da apresentação de legislações que marcaram a segregação racial da população negra nos Estados Unidos, com ênfase nas Leis Jim Crow, que institucionalizaram práticas discriminatórias e aprofundaram desigualdades sociais e espaciais.

Em seguida, foram analisadas produções televisivas que discutem as consequências desse sistema de segregação, como a série *Them* (Eles), criada por Little Marvin e lançada em 2021, e *Lovecraft Country*, criada por Misha Green em 2020. Ambas recorrem ao gênero do terror como recurso narrativo para denunciar o racismo estrutural e evidenciar os impactos socioculturais da segregação, oferecendo elementos significativos para promover reflexões críticas no ensino de Geografia.

Foram apresentadas autoras que discutem a relevância da representatividade negra na sociedade contemporânea, com destaque para Chimamanda Ngozi Adichie e Conceição Evaristo. Trabalhou-se a obra *O perigo de uma história única* (2019), em que Adichie, escritora nigeriana, alerta

para os riscos de se construir percepções a partir de narrativas únicas e estereotipadas, sobretudo sobre povos e culturas marginalizadas. Também foi explorada a obra *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, composta por contos que expressam a perspectiva da escrevivência, conceito elaborado pela própria autora para definir uma escrita que emerge das experiências e resistências de mulheres negras.

Figura 01: Apresentação do minicurso



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Nas discussões sobre as metodologias abordadas no minicurso, refletiu-se sobre o papel dos avanços tecnológicos em sala de aula e sobre como esses recursos influenciam diretamente a construção dos saberes dos estudantes de Geografia. Para fundamentar o debate, foram apresentadas as contribuições teóricas de Helena Callai, no artigo *A Geografia e a escola: Muda a Geografia? Muda o ensino?* (2001), e de Vani Kenski, no livro *Tecnologias e ensino presencial e a distância* (2008). A aplicação dessas reflexões foi apresentada nas figuras 01 e 02.

Figura 02: Apresentação do minicurso



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Finalizando a primeira parte do minicurso, foi exibido um vídeo de 3 minutos e 30 segundos, elaborado pela autora com o auxílio das plataformas digitais anteriormente mencionadas. O material

reuniu cenas de diferentes produções cinematográficas que destacam narrativas negras em distintos contextos sociais e culturais. Entre elas, *Marte Um* (2022), de Gabriel Martins, que retrata a vida de uma família negra da periferia de Belo Horizonte e permite discutir desigualdades socioespaciais no Brasil; *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016), de Barry Jenkins, que acompanha a trajetória de um jovem negro em Miami, abordando questões de identidade, sexualidade e território.

A proposta do vídeo foi estimular o olhar crítico dos participantes e demonstrar como as produções audiovisuais podem contribuir para o ensino de Geografia, possibilitando debates sobre identidade, cultura, territorialidade, desigualdades sociais e representações da população negra em diferentes realidades.

Na etapa prática do minicurso, foi utilizada a plataforma digital Padlet com o objetivo de visualizar os resultados e aplicar os conhecimentos adquiridos na parte teórica. Por meio da ferramenta, os discentes foram convidados a escolher um filme com protagonismo negro e, a partir dessa escolha, elaborar um objetivo geral e perguntas relacionadas ao filme, voltadas para o ensino de Geografia em sala de aula, ficando livres para incluir ou não seus nomes e outras informações.

Durante a discussão, surgiram outros filmes indicados pelos participantes, como *Cidade de Deus* (2002), dirigido por Fernando Meirelles; *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016), dirigido por Barry Jenkins; *Bacurau* (2019), dirigido por Kleber Mendonça Filho; *Pecadores* (2025), dirigido por Ryan Coogler, entre outros.

Como devolutiva do minicurso, foi aplicado um questionário elaborado por meio da plataforma digital Google Forms, contendo perguntas iniciais sobre nome completo, curso e período atual, seguido de questões voltadas à reflexão sobre a utilização dos filmes em sala de aula. Ressalta-se que as questões do formulário já foram apresentadas na metodologia da pesquisa. Embora aproximadamente 25 discentes tenham participado do minicurso, apenas 12 respostas foram registradas no questionário.

CONCLUSÃO

O minicurso tinha como objetivo contribuir para a formação de um olhar crítico sobre a representação da população negra nos espaços filmicos e seus impactos na construção identitária e na compreensão do espaço geográfico ocupado. Buscava-se também a desconstrução de imagens limitadas que reforçam estereótipos, ampliando, dessa forma, as possibilidades metodológicas no ensino de Geografia.

Nesse sentido, esperava-se promover a criação de espaços de diálogo nos quais os participantes pudessem compartilhar percepções, trocar experiências e construir coletivamente estratégias para tornar o ensino de Geografia mais inclusivo e sensível às questões sociais. Assim, o minicurso se consolidou como uma iniciativa voltada à transformação das práticas pedagógicas e à ampliação de horizontes no processo de ensino-aprendizagem.

E, diante dos resultados obtidos e esperados do minicurso, pode-se concluir que a realização desta atividade acadêmica ofereceu aos participantes possibilidades de práticas para o ensino, não somente de Geografia, mas também de cursos de estudantes de Engenharia Ambiental e História. Percebe-se que as devolutivas se encontram com resultados positivos, uma vez que atingiu os objetivos principais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Ludmila. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CORREA, Marco Aurélio. **Meninos negros vão ao cinema: inovações nas representações cinematográficas como reinvenção das estéticas negras**. Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 5, n. 2, p. 216–230, 2019.
- DE CAMPOS, Rui Ribeiro. **Cinema, geografia e sala de aula**. Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia, v. 4, n. 1, p. 1–22, 2006.
- DE, Jeferson. **Dogma feijoadá: o cinema negro brasileiro**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- DE LA FUENTE, Adriano R.; ROSCOCHE, Luiz Fernando. **O Cinema na Formação do/a Professor/a de Geografia: uma análise dos personagens do filme "o menino que descobriu o vento"**. Revista Ateliê Geográfico, v. 16, n. 2, 2022.
- DOS SANTOS, Renato Emerson. **Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639**. Terra Livre, v. 1, n. 34, 2010.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. **Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais**. Revista Exitus, v. 9, n. 1, p. 202-231, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 33, p. 83–91, 2009.
- MORÁN, José Manuel. **Internet no ensino**. Comunicação & Educação, n. 14, p. 17–26, 1999.
- NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Lisboa: Educa, 2004.

SCHUARTZ, Antônio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino.** Revista Katálysis, v. 23, p. 429–438, 2020.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.

XI. UM VISLUMBRAR ÀS TERRITORIALIDADES DE INFÂNCIAS ATÍPICAS

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra

Universidade Federal de Pernambuco

tamara.carla@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-8746-1499

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco

francisco.kennedy@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

Tudo aquilo que somos pertence a um tempo e a um espaço - e isto constitui uma intrínseca relação entre o ser humano e o meio em que vive, bem característica de estudos geográficos. Não obstante, compreender esta assertiva e todos os seus desdobramentos configura uma nova lógica: o rompimento para com as possibilidades de tudo aquilo que podemos deixar de ser durante o caminho em que percebemos e afirmamos quem somos - negando padrões socialmente predispostos a encaixes.

Definitivamente, **ser** (o que quer que sejamos) perpassa por configurações e estruturas sociais condicionantes, muitas vezes, advindas e munidas por racionalidades intolerantes e limitadas a contextos histórico-sociais passados. Por isto, ser criança nos tempos atuais acabou por se tornar uma consistente problemática de pesquisa. Pensar em Infância nos revela isto. A imagem que construímos sobre crianças nos revela a sociedade que fomos no passado e a que estamos tentando ser na atualidade. Tensionar diálogos necessários à transgressão do *status quo* exime-nos de reproduzirmos conceituações enrijecidas.

Ser criança não cabe na possibilidade de existência de uma infância limitante. Digo, a historiografia que foi atribuída a este grupo de indivíduos generaliza a possibilidade do ser a adjetivos e expectativas adultocêntricas. Criamos crianças para serem adultos funcionais - e pensamos em suas vivências atuais (de extrema importância para os seus desenvolvimentos)

visando um único fim: a fase adulta. Mas, ao deixarmos de lado quem de fato são, deixamos de perceber suas contribuições às diferentes e insurgentes configurações socioespaciais.

Visando contribuir para com a episteme da Geografia da Infância, sobretudo no âmbito crítico-analítico da Educação e do Ensino de Geografia por um viés inclusivo, adotar-se-á o território aqui enquanto produtor de múltiplas culturas, espacialidades e, precisamente, de identidades (HALL, 2015), identidades estas que se constroem em múltiplos espaços, perpassando por entre lugares e territórios de vivências - decerto, políticos.

Aqui, nos debruçamos a apontar nuances territoriais das identidades de crianças diagnosticadas para transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). É no movimento de elucidarmos crianças atípicas e suas vivências como ponto de partida para a compreensão da neurodiversidade que ampliamos os estudos sobre suas territorialidades configura-se enquanto urgência.

Ora, pois, se compete à Geografia enquanto Ciência a compreensão dos arranjos e desarranjos que estruturam o espaço geográfico e a sociedade, por que corroborar para com a omissão de estudos frente às vivências que igualmente transformam e estruturam a sociedade? Que sujeitos estão sendo pesquisados na Ciência Geográfica e por que motivo persiste um silenciamento frente às pesquisas em infâncias? E, mais especificamente, como aqui abordaremos, onde estão e quem são as crianças atípicas que igualmente ocupam e produzem espaços?

Este trabalho visa tensionar a quebra de expectativas sociais remotas de que as infâncias se desenvolvam perante as normatizações que a escola e seus mecanismos legais, enquanto instituições basilares em suas vivências, impõem ao cotidiano de crianças. Aqui, nosso recorte de pesquisa faz jus às crianças atípicas – corroborando, ainda, para com a concepção de uma educação pensada e praticada **com** sujeitos marginalizados socialmente, pontuada assiduamente nos parâmetros da legislação educacional brasileira.

O CAMINHAR METODOLÓGICO

A metodologia aqui engajada se trata, maiormente, de um debruçar perante caminhos teóricos-metodológicos que demandam a ampliação e aprofundamento acerca da temática anunciada. O percurso metodológico por onde esta pesquisa cerceia exercitar práticas investigativas se sistematiza mediante um conjunto de etapas indissociáveis, de cariz qualitativo,

com o intuito de ensinar com que as leituras e análises dos estudos que daqui decorrerão, perfaçam as metas e objetivos estipulados.

Neste prumo, proposições de Minayo (2010, p. 57) apontam que a pesquisa qualitativa “(...) se aplica aos estudos da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões (...)”, fazendo jus, mais uma vez, aos objetivos e problema anunciado supracitados. Acreditamos firmemente que para que a realização desta pesquisa fosse possível, foi necessário compreender as crianças atípicas enquanto sujeitos biográficos que tem histórias para contar, histórias estas que fundamentam perspectivas cruciais em suas vivências dissidentes. Sujeitos múltiplos, intermináveis, diversos em suas subjetividades: sujeitos narrativos de identidades territoriais potentes, movidas à luz de subjetividades qualificadamente espaciais.

O momento crucial deste saberfazer científico foi o levantamento bibliográfico e documental, utilizados enquanto os procedimentos de pesquisa que potencializam teórica e metodologicamente o enredo pesquisado, amparando-se à coletividade de conhecimentos a serem interpelados para a estruturação da pesquisa que se seguirá (GALVÃO, 2010). Este primeiro momento carrega consigo extrema importância, uma vez levando em consideração que a temática proposta é emergente e carente de maiores aprofundamentos.

Amparando-mo-nos a trabalhos dos autores Lopes (2008) Lopes e Costa (2018), Netto (2008), Faria (2014) e alguns outros grandes nomes da área, buscamos, selecionamos e analisamos criticamente os materiais já existentes, como livros, artigos, teses e outros documentos relevantes para o tema de estudo. Desta forma, foi possível estabelecer uma base teórica consolidada e elencar tais categorias de pesquisa: Infâncias, Crianças atípicas e territorialidades infantis.

O DESVELAR DE IDENTIDADES TERRITORIAIS DE CRIANÇAS ATÍPICAS

O processo de crescer para as crianças é uma jornada fascinante, simbolizada por inúmeras transformações nas mais diversas esferas de suas vivências. Seja física, emocional e cognitivamente, as mudanças se tornam cada vez mais evidentes na medida em que estes sujeitos desenvolvem a percepção sobre si e sobre aqueles que os circundam. A trajetória de crescer, que se desdobra ao longo dos anos, é intrínseca à paulatina construção da identidade de cada indivíduo, bem como influencia suas múltiplas visões de mundo.

Na medida em que se desenvolvem, seus pequenos corpos passam por um processo natural de amadurecimento, trazendo consigo novas habilidades motoras, coordenação aprimorada e a descoberta das capacidades físicas individuais de cada um. O aguçar destas

habilidades, por sua vez, acentua seus desejos pela exploração do mundo. A curiosidade, a criatividade e o senso de coletividade marcam esta fase da vida devido aos encantos e desencantos das descobertas constantes, alimentadas pela sede insaciável de conhecimento.

Ainda neste enredo, não podemos esquecer de como a vivência e experimentação de emoções fazem parte desta jornada. Uma gama de emoções, desde a alegria efervescente até a frustração são constantemente vivenciadas, até que se faça compreensível a distinção das emoções que lhe são ou não favoráveis. Durante este processo, sobretudo no âmbito escolar, recorrentemente, ocorrem episódios de bullying que os marcam por toda a vida.

Esse enredo versa sobre a história da maioria das crianças que habitam a sociedade em que vivemos. Mas elas não são as únicas infâncias existentes. É chegado o momento de ampliarmos nossos saberes para além do que nos é típico - porque essa nomenclatura só é utilizada devido ao fato de nos afastarmos do que julgamos, por muito tempo enquanto sociedade, fora dos padrões de normalidade.

Há pouco tempo na história da sociedade se fazia comum a criação e mantimento de manicômios que tinham por objetivo a internação para tortura de pessoas que fugiam ao padrão (robotizado e mercantil) de uma (falsa) normalidade aparente na humanidade. Por entre as nuances incabíveis de tamanho apagamento identitário, estavam pessoas com diagnóstico para transtornos do neurodesenvolvimento (FLEISCHER, GRINKER, 2010), como TEA e TDAH. Em consonância ao fato, Fonseca (2014) aponta que a prática de apagamento e silenciamento de sujeitos insurgentes com potencialidades em suas vozes e existências acusa o enveredamento de uma política da borracha que institui, inclusive dentro da própria Geografia, um (falso) regime de verdade.

Isto, ora pois, firmara-se enquanto reflexo da patologização de vivências múltiplas e diversas. Transcrita no espectro espaço-temporal, a Geografia se faz potente à luz de vidas que atribuem significados aos mais variados espaços que habitam e transformam; neste sentido, por que motivo continuar ecoando para com o silêncio de carregar consigo uma dura e limitante compreensão das identidades territoriais de crianças com TEA e TDAH?

A infância é um território, aponta o geógrafo brasileiro Jader Lopes (2008). Para este autor, se faz elementar destacar que, durante muito tempo, a infância restringiu-se ao entendimento de um período do desenvolvimento humano em que há uma hipotética sujeição de quem o vivencia, por parte de experiências adultocêntricas que cerceiam a constituição do espaço geográfico

enquanto *locus* privilegiado da experiência humana. Neste sentido, recentes e preciosos trabalhos acerca desta temática têm sido desenvolvidos no âmbito da Geografia da Infância.

Esta área vem tornando-se um consolidado campo de estudos no Brasil, amparada às contribuições teórico-metodológicas de autores como Lopes e Costa (2018), Netto (2008), Costa (2010), Faria (2014) e Roberti (2015). Contudo, em face da existência de especificidades nas territorialidades infantis, é preciso adotar estes trabalhos enquanto ponto basilar de partida e alçar olhares às lacunas destes e de inúmeros outros constructos teóricos. Se há certo tempo fala-se sobre Infância, é preciso questionar: de que Infância se fala?

A Educação Geográfica contemporânea demanda urgências que transpassam a concepção euclidiana de sucesso escolar, tanto quanto a apreensão uniformizante de conceitos - ainda caros - à ciência. Atualmente, investigar os sujeitos em fase de escolarização deve implicar a compreensão destes em todas as atribuições que competem aos vários âmbitos de suas vivências. Especificamente se tratando da infância enquanto “produto da evolução histórica das sociedades” (KRAMER, 1999, p. 244), evidentes demandas necessitam de destaque nos estudos geográficos.

A exemplo, estão os crescentes índices de diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em crianças no Brasil e no mundo. Segundo os estudos realizados pelo Center for Disease Control and Prevention (2014), atualmente, 1 a cada 68 crianças está dentro do Espectro. No mesmo diâmetro espaço-temporal, autores especialistas em transtornos do neurodesenvolvimento, como Alhraiwil (2015) e Singh (*et al.* 2015) apontam uma variação de 0.2 a 28% de ocorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças e adolescentes.

Os estudos da Psicologia Cognitiva de Piaget (1993) defendem, de maneira pioneira, a logicidade própria da criança na reflexão e atuação sobre os espaços de suas vivências. O autor em tela apontara ainda que as concepções espaciais destes sujeitos carregam consigo uma linearidade característica do amadurecimento que vai segui-los por entre seus desenvolvimentos. Em contrapartida, Vygotsky (1991) privilegia a compreensão do meio social como sendo um dos fatores que vai condicionar a espacialidade dos sujeitos frente ao mundo em que vivem.

Ora, pois, enquanto um autor acredita que a maturação biológica é fixa, universal e preponderante sobre a criança (PIAGET, 1993), outro postula que os desenvolvimentos – pluralizados – partem de bases flexíveis e mutáveis a depender dos contextos (VYGOTSKY, 1991), geograficamente territoriais. Apesar das divergências em série, ambos os autores

trouxeram gigantescas contribuições à compreensão da não-passividade das infâncias sobre o mundo, *per si*, corroboram ao rompimento de um silenciamento identitário que agrilhoou estes sujeitos durante tempos.

Estes debates, inicialmente proporcionados por outras áreas de conhecimento, influem atual e diretamente na compreensão geográfica acerca da espacialização das crianças, a partir do entendimento de que seus processos de subjetivação expressar-se-ão territorialmente, independentemente da sucessão (ou não) de estágios de evolução aparentes. “O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida” (LOPES, VASCONCELLOS, 2006, p. 111).

POR ENTRE MAPEAMENTOS NÃO-VIOLENTOS: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A NEURODIVERSIDADE!

Em sua obra intitulada “Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem”, a psicóloga argentina e doutora em filosofia Sara Paín (1992) aponta a existência de quatro dimensões constituintes do processo de aprendizagem, sendo estas: a biológica, a cognitiva, a social e a como função do eu. É fato que completamente interligadas, proporcionam a cada sujeito, individualmente, experiências particulares acerca do aprender - sobretudo dentro do espaço-escola.

Diante disto, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem remete à emergência de compreender como a educação detém mecanismos que impulsionam tanto quanto aprisionam sujeitos sociais a partir de seu abstruso sistema de ensino. Torna-se, então, inversamente proporcional acreditar que o constante exercício de construir conhecimentos limite-se a um protótipo educacional que dissimula o sucesso de uma sociedade marcada pela desigualdade. Admitir a existência de um padrão de sucesso bem como de fracasso para indivíduos em escolarização, implica, diretamente, em uma forma de violentar simbolicamente estes sujeitos, considerando que este tipo de violência, para Bourdieu (1999, p. 7-8) é

suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento(...).

Para Signor e Santana (2016, p.14), uma “visão medicalizante de atribuir a aspectos orgânicos a explicação para diferentes manifestações confere ao indivíduo a responsabilidade não só por seu problema como por sua superação”. A estigmatização por detrás do transtorno atribui

ao indivíduo uma sensação de culpa que, decerto, pode persegui-lo em toda sua trajetória acadêmica. Ao fazer isto, a escola, a família e os próprios psicopedagogos - imbuídos na lógica cientificista - isentam o sujeito do acolhimento proporcionado pelo tratamento e cuidado coletivo. De acordo com o que aponta Alicia Fernández (2001), psicopedagoga argentina referência na área, a idealização de fracasso escolar afeta completamente aos indivíduos, considerando que o ato de subestimá-los, inibe o desenvolvimento da cognição destes estudantes.

Diante os fatos, é preciso pormenorizar caminhos outros para a renovação do contexto em que estes sujeitos estão inseridos, é nesta via que a Educação Geográfica dialoga com o que se propõe Larrosa Bondía (2002, p. 28, grifos do autor) “A partir daí o conhecimento já não é um *páthei máthos*, uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas um *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem.”

Para Bourdieu (1998), a sistematização escolar atua enquanto fator de mobilidade social - garantindo a circulação dos indivíduos nos múltiplos níveis de ensino existentes; conquanto, tal qual a maneira como a ordenação das coisas se instituem na sociedade, a considerar os absurdos níveis de desigualdade, mobilidade torna-se sinônimo de conservação. O mantimento do *status quo* privilegia um seletivo grupo de pessoas que pertencem a esferas da sociedade padronizadas por classe social, cor/raça/etnia, gênero e, frequentemente, por dificuldades e transtornos de aprendizagem.

PARA NÃO CONCLUIR

A jornada de crescimento não está isenta de desafios. As crianças enfrentam obstáculos, desde a superação de medos iniciais até desafios acadêmicos e questões de identidade na adolescência. Esses desafios, embora possam ser difíceis, proporcionam oportunidades cruciais de aprendizado e desenvolvimento de resiliência. À medida que as crianças crescem, embarcam em uma jornada de autodescoberta. Formar uma identidade única envolve explorar interesses, valores e aspirações. A adolescência, em particular, destaca-se como um período de questionamento e formação de uma identidade pessoal distinta.

Crescer é uma jornada repleta de experiências, desafios e triunfos. À medida que as crianças trilham esse caminho, não apenas se transformam fisicamente, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor. Cada fase é um capítulo

significativo na história de suas vidas, contribuindo para a riqueza da experiência humana. O processo de crescer, afinal, é a tapeçaria intrincada que forma a base para a pessoa que cada indivíduo se tornará.

A inclusão escolar é um processo que visa proporcionar oportunidades educacionais igualitárias para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou condições. Embora seja uma abordagem importante e valiosa, a inclusão escolar enfrenta vários desafios que podem variar de acordo com as circunstâncias locais, sistemas educacionais e características dos alunos. É neste ensejo que a Geografia, sobretudo no âmbito escolar, entra em cena.

A educação geográfica pode desempenhar um papel significativo no contexto da inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características, tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam incluídos no ambiente escolar. No mais, para que o processo torne-se de fato efetivo, é necessário percorrer pelas trilhas da compreensão das necessidades específicas de quem as possui, e enxergar o mundo por lentes que veem o mundo de outras maneiras.

No âmbito escolar, durante muito tempo, as práticas pedagógicas conferiram uma face biologizante e capacitista aos escolares diagnosticados TDAH e TEA. As teorias que sustentaram uma hipotética redução dos seus aspectos sociais, culturais e do eu do indivíduo, negligenciaram as necessidades específicas destes sujeitos, padronizando-os por entre estereótipos repreensíveis. Mostrar “resultados” à família e ao Estado tornou-se uma (falsa) necessidade, acabaram por legitimar um discurso dominante de que estes transtornos são doenças e que podem - e devem - ser tratados exclusivamente com medicamentos a fim de uma possível cura.

Conquanto, a única cura possível para a neurodiversidade é aquela direcionada aos sujeitos que insistem em reproduzir estereótipos acerca de suas características: a cura de uma sociedade adoecida pela urgência, concebida por um falso moralismo. Diante deste contexto, cabe-nos ressaltar - e desmistificar - a partir de então a relação entre fracasso escolar e a maneira como estigmatiza-se o TDAH e o TEA. Isto, pois, “Se a infância é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções, onde diferentes agentes atuam na sua constituição, construção e reconstrução, as crianças não vivenciam essas ações que lhe são direcionadas de forma passiva” (LOPES, 2008, p. 76).

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) (APA, 2014) é um sistema de classificação criado com o intuito de reunir informações científicas acerca de

problemas de saúde mental. Desenvolvido pela American Psychiatric Association, é hoje amplamente utilizado, uma vez que dispõe de uma série de critérios para o reconhecimento dos sinais apresentados em cada transtorno mental. Assim, os sinais de TEA e TDAH, classificados pelo DSM-V (APA, 2014) e investigados profissionais competentes à área, não são indícios de histeria ou rebaixamento social. Que a luta dos profissionais, escolas e família seja sempre por uma humanização a fim do acolhimento dos sujeitos, como também de toda uma sociedade que se perdeu na tentativa de buscar por resultados que nunca serão suficientes.

A Geografia está em todos os lugares e justamente neles e deles podem advir problemáticas que demandem uma maior sensibilização, o que diverge para com os rigores técnicos do exercício de fazer e pensar a ciência até os dias atuais. Paralelo a isto, Massey (2022, p. 24) aponta que no atual contexto de mundo em que nos inserimos, “a esfera do cotidiano é fonte geográfica de significado”, e vale ressaltar que é no tecer de experiências cotidianas que a Geografia se constrói em vida, à luz de experiênciação.

Ou seja, a noção espacial, qualificadamente semiótica, é intrínseca aos sujeitos sociais mediante o contexto em que se inserem, neste sentido, “Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência” (LOPES, VASCONCELLOS, 2006, p. 110)

Neste prumo, é emergencial pensarmos em uma Educação Geográfica para a neurodiversidade - leia-se: para além dos muros escolares, mas, iniciada munida pelos mecanismos que a Escola enquanto Instituição nos oferece. Abordar a diversidade de funções cerebrais e estilos de processamento neural não enquanto uma temática, mas com postura e ética profissional, zelando a integridade de crianças atípicas e proporcionando-lhes, coletivamente a seus pares de faixas etárias, vivências inclusivas.

Assim, valoriza-se a infância e criamos jovens com potenciais gigantescos para o exercício da cidadania. Ao tornar o ambiente de aprendizagem saudável e acolhedor, ele torna-se propício para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Promover a inclusão na educação geográfica não apenas atende às necessidades específicas dos alunos com deficiências, mas também contribui para a criação de uma comunidade escolar mais rica e diversificada. O respeito pela diversidade geográfica, cultural e individual pode enriquecer a experiência educacional de todos.

REFERÊNCIAS

GOUSSOT, Alain. "Abordagens críticas da infância: o olhar da educação". In: OLIVEIRA, Elaine Cristina de; VIÉGAS, Lygia de Sousa; NETO, Hédio da Silva Messeder. **Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. EDUFBA, 2021.

ALHRAIWIL, Najla J. **Systematic review of the epidemiology of attention deficit hyperactivity disorder in Arab countries**. Neurosciences (Riyadh). v. 20(2): 137-144. 2015.

American Psychiatric Association (APA). (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [Recurso eletrônico]. (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

Bourdieu, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Bourdieu, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. **Decreto n. 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>.

_____. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 46-61, 2010. Center for Disease Control and Prevention. (2014). **Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. Surveillance Summaries**, 63(2), 1-21.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Crianças e suas Geografias**: processos de interação no meio técnico-científico-informacional. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. **Lugares da infância**: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Minho, 2014.

FERNANDEZ, Alicia. **Fracasso escolar**: de quem é a culpa? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLEISCHER, S.; GRINKER, R.R. **Autismo um mundo obscuro e conturbado**. Larrousse do Brasil (São Paulo). 2010.

FONSECA, Carolina Ferreira. **TRAMAS CARTOGRÁFICAS CONTEMPORÂNEAS**: sobre política, representação e produção da cidade. 2014. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Urbanismo) – Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. Fundamentos de epidemiologia**. 2ed. A, v. 398, p. 1-377, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da infância**: territorialidades infantis. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: ONDE ENCONTRAMOS AS CRIANÇAS?. **ACTA GEOGRÁFICA**, p. 101-118, 2018. MASSEY, Doreen. **Superando a visão romântica sobre o lugar**. Entrevista revista Unissinos. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/515130-superando-a-visao-romantica-sobre-o-lugar-entrevista-com-a-geografa-doreen-barbara-m>.

MAZETTO, Camilla Teresa Martini. **A criança com autismo: trajetórias desenvolvimentais atípicas à luz da teoria piagetiana da equilíbrio.** 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MONTESSORI, María. **Mente absorvente.** Nordica, 1987.

NETTO, Karla Berbat. **Alfabetizações cotidianas: lendo o espaço, descobrindo o mundo e escrevendo a palavravmundo nos anos iniciais.** Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem** (4a ed., pp.35-67). Porto Alegre: Artes Médicas, (1992)

PETRAUSKAS, Thiana Rocha da Silva. **TDAH, o desafio de incluir e a importância da formação do professor de geografia frente ao desafio da educação inclusiva.** Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia). Delmiro Gouveia, 2019.

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

PORTO, Thiago Bogossian. **“Se você não me falasse, eu nem saberia”:** A territorialização do TDAH em uma instituição federal de Educação. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ROBERTI, Daniel Luiz Poio. **Cartografia de quem produz cartografias: narrativas sobre crianças, mapas e escolas.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

SIGNOR, R. I. T. A.; SANTANA, A. P. **TDAH e medicalização.** São Paulo, Brasil: Plexus, 2016.

SILVA, Juniele Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico conceituais e aplicadas.** Rio de Janeiro, Eduerj, p. 207-221, 2013.

SINGH, A. et al. **Research Overview of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Children**. Health Psychology, v. 3(2): 2115. 2015.

SINGH, A. et al. Research Overview of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Children. **Health Psychology**, v. 3(2): 2115, Sep 2015. Available from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4768532/>.

VYGOTSKY, L.S. (1991) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

XII. AS GEOGRAFIAS DAS CRIANÇAS: CARTOGRAFANDO POSSIBILIDADES NA VIDA COTIDIANA

Marina e Silva Lima

Universidade Federal de Pernambuco

marina.slima@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-3303-806X

Priscylla Karoline de Menezes

Universidade Federal de Pernambuco

priscylla.menezes@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-6659-2799

INTRODUÇÃO

Quando nos propomos, de modo geral, a refletir sobre os caminhos da educação na sociedade contemporânea, é necessário a compreensão de que a mesma possui um papel fundamental em diversas esferas da vida humana. Pode ser interpretada como parte preeminente no processo de desenvolvimento, proporcionando a construção de conhecimento, valores e habilidades, elementos indispensáveis para o crescimento individual e coletivo.

Amiúde, perfaz necessário considerar as diversas abordagens educacionais, tal como os múltiplos espaços de aprendizagem. Freire (1982), sedimentou um caminho onde a percepção do real, das experiências da vida, e a compreensão do seu lugar no mundo, acaba precedendo até mesmo a leitura da palavra. Ou seja, a interpretação da realidade vivenciada, seja de forma genérica ou mais aprofundada, nos remete a um entendimento do que se é experimentado por aqueles os quais estamos em confluência.

A educação geográfica, por sua vez, vem buscando tensionar essas modificações produzidas no espaço geográfico, (re)pensando as formas do ser-fazer-pensar a Geografia nas salas de aulas. Por essa linha de raciocínio, Santos (2023, p. 2) nos traz que,

Os objetivos gerais da educação geográfica na contemporaneidade se colocam na perspectiva de uma integração socioespacial em que se buscam reproduzir

e renovar as tradições culturais; estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais.

Dessa forma, aqui nos debruçamos sobre um olhar à educação geográfica alçado a partir de diferentes leituras de mundo, nesse caso em especial, trabalhamos no conceito das territorialidades infantis, e de como são valorosas para a construção de uma aprendizagem significativa.

Territorialidades infantis é um conceito que pode ser compreendido nas formas com que as crianças percebem, interagem e se apropriam dos espaços em que vivem. Estando em diálogo com às formas pelas quais as infâncias estabelecem relações com o espaço, criando territórios próprios que vão além do espaço físico, incluindo aspectos simbólicos culturais e afetivos (Lopes, 2013).

Em consonância com Santos (2023), percebe-se que a educação geográfica, está atrelada nos movimentos de integração socioespacial, diretamente ligada à construção identitária dos indivíduos. Nesse sentido, desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, influenciando diretamente sua percepção sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

Dessa forma, o objetivo central do trabalho enquadra-se na arte de valorizar as múltiplas territorialidades vivenciadas pelos sujeitos, evidenciando como suas experiências espaciais se entrelaçam com processos de construção de saberes. Por meio dessa abordagem, busca-se não apenas ampliar a percepção dos estudantes sobre os espaços que habitam, mas também fomentar práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem suas geografias vívidas.

COSTURAS DO CAMINHO METODOLÓGICO

Para delinearmos um percurso metodológico capaz de articular essas percepções, recorreremos à pesquisa social, a qual, segundo Minayo et al. (1994), representa uma possibilidade de as ciências humanas e sociais expressarem a subjetividade presente em nosso campo de investigação.

A pesquisa social orienta-se, de modo natural, para uma abordagem qualitativa, visto que “ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo et al. 1994, p. 21). Nesse sentido, consideram-se como não quantificáveis as dimensões histórico-culturais que atravessam os fenômenos da realidade, bem como a consciência crítica que emerge na busca por um movimento educacional que ensine a transgredir (Hooks, 2013).

Assim, o presente artigo segue numa vertente qualitativa, dialogando com o que Godoy (1995) imprime como um processo investigativo que mantém a autonomia dos sujeitos e suas subjetividades na pesquisa. Em seus escritos, a autora (Godoy, 1995, p. 21) aborda que “hoje em dia a pesquisa

qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”, mostrando-se um campo fecundo para abarcar as particularidades existentes no espaço geográfico.

Inseridos no espaço-tempo na busca da compreensão dos objetivos de estudo, utilizamos da pesquisa bibliográfica para fundamentar o trabalho. Souza, Oliveira e Alves (2021) despontam que no meio acadêmico emergem distintas tipologias de pesquisas científicas, sendo uma delas a pesquisa bibliográfica, que os autores reconhecem como,

(...) o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 66).

Para configurar essa etapa, que permeia toda a pesquisa, realiza-se um levantamento bibliográfico utilizando, como principais fontes de dados, o Periódico CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e livros. O objetivo é elucidar a temática abordada, tensionando uma conversa significativa com autores que adotam um olhar sensível sobre as geografias experienciadas pelas infâncias em sala de aula e em orbe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo diante da ampliação dos estudos em busca de uma educação geográfica que esteja em consonância com o princípio de alteridade (Levinas, 1980) — em que a compreensão do outro e de suas singularidades esteja em pauta —, ainda se faz necessária a ruptura com a lógica que sustenta uma Geografia voltada para a hegemonia.

No tocante à formação das crianças, esses fatores configuram-se como uma emergência cada vez mais evidente. Ao nos debruçarmos sobre os estudos das infâncias, é imprescindível adotar lentes que ultrapassem a dimensão do cuidado, trazendo à tona uma atenção coletiva (Sarmiento, 2005a). Compreender a infância a partir de uma perspectiva social pode ser um dos passos iniciais para integrar esse processo. Nesse sentido, os estudos de Sarmiento (1997; 2005a; 2005b) são fundamentais para compreendermos a infância por essa amplitude.

Sarmiento (2005a; 2005b) destaca que os estudos da sociologia, ao abordar a infância, desprendem-se da interpretação meramente biologizante, constituindo um salto qualitativo que a reconhece enquanto categoria social dotada de historicidade, agência e formas próprias de produção cultural, situando as crianças como sujeitos ativos na construção da vida social. A criança, enquanto

protagonista de sua vida, deve ser colocada em centralidade na edificação de sua trajetória formativa, não apenas no espaço escolar, mas, sobretudo, para além de seus muros. Destarte, Sarmiento (1997, p. 03) argumenta que,

Podemos, agora, considerar que a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida.

Nos caminhos que confluem na interpretação do trecho do autor (Sarmiento, 1997), chegamos ao entendimento de que existe uma latente multiplicidade da infância, o que nos leva a atentar para as distintas espacialidades que vão sendo (re)construídas a partir disso.

Assim, considerando essas reflexões, estabelecemos uma ponte de conexão com a Geografia. As geografias traçadas na relação Universidade–Escola apresentam como característica central os estudos do/no espaço geográfico. Sendo assim, todas as relações socioculturais e socioambientais que encontram seu corte-costura no espaço adquirem espacialidade. A Geografia da Infância emerge dessa lógica: do reconhecimento das territorialidades construídas pelas crianças e das espacialidades por elas vivenciadas.

Gomes e Araújo (2023) ressaltam a importância dos estudos da infância com/para/sobre crianças. As autoras enfatizam a imprescindibilidade de pesquisas e práticas pedagógicas que desafiem metodologias tradicionais, possibilitando que as crianças falem sobre si e sobre as relações que constroem umas com as outras, do âmbito individual ao coletivo. Em tom amiudado, nos propomos a conversar acerca de algumas reflexões que cartografam uma Geografia da sensibilidade, da escuta e do protagonismo infantil.

A Geografia da infância vai tecendo seu espaço no meio acadêmico, especialmente para aqueles que se debruçam em compreender a ciência geográfica e suas maneiras de perceber o mundo. Um conceito intrinsecamente ligado a esse campo de pesquisa, é o de territorialidades infantis, o qual, por vezes, pode ser associado ou entendido como algo relacionado a uma categoria fundamental dessa ciência multifacetada: o território.

Pela visão de Hasbaert (2023), ao analisarmos o contexto histórico dos usos de “territorium”, nos deparamos com algo relegado à demarcação, limites, fronteiras, ou, simplesmente, a uma área a qual sobre a qual se exerce uma soberania do Estado-nação. No desenvolvimento dos estudos que abordam as características dessa categoria, o autor traz uma visão multidimensional no *saberfazer* o

território, compreendendo também a dimensão simbólica cultural e identitária envolvida nesse processo.

Tangíveis, as representações sobre as territorialidades infantis vão sendo construídas por essa linha de pensamento. Saquet (2008) enfatiza que as territorialidades são as ações sociais que desenvolvemos diariamente, estando intrínseca nas relações que estabelecemos com o outro e com a natureza. Explorar as territorialidades infantis dentro do contexto da educação geográfica, é reconhecer essas percepções das interações histórico-culturais das crianças, identificando as formas com que elas interagem com o território (Lopes, 2018).

Entre esses itinerários formativos, a linguagem cartográfica, impressa a partir das concepções infantis toma corpo ao que Lopes e Melo (2017) delineiam como uma forma de entendimento das culturas infantis, e de seu cotidiano, alinhando à construção de mapas autorais como forma de emergir suas realidades.

(...) ao reconhecer como linguagem os mapas, compreender como as crianças pequenas se envolvem com os elementos da cultura cartográfica, como essas emergem em suas vidas cotidianas, e como alargam suas visões e percepções de si e do mundo (Lopes; Mello, 2017, p. 75).

Lopes (2012) afirma que o processo de construção da leitura cartográfica com crianças, a partir do mapeamento de suas vivências, está em consonância com a representação das formas como as infâncias compreendem o mundo em que vivem. É imprescindível torná-las ativas nesse processo constitutivo, a fim de trilhar por caminhos que abarquem uma cartografia sensível às singularidades infantis.

Portanto, tecer fios na investida de costurar meios cartográficos por entre os mapas vivenciais, é concordar com Lopes, Costa e Amorim (2016) de que esse caminho, em sua concepção teórico-prática, assume um papel fundamental na compreensão das territorialidades infantis. Ao integrar a educação geográfica desenvolvida em sala de aula às experiências das crianças por meio do mapeamento de suas geografias, é ir de encontro a uma educação outra.

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA POR ENTRE CARTOGRAFIAS SENSÍVEIS

Dentro da encruzilhada em que se encontra o ato de confluir, de compartilhar com o outro, a educação geográfica, entrelaçada às territorialidades infantis, faz menção a essa forma de ver o

mundo. Ela está intrinsecamente ligada a construir a aprendizagem baseada na escuta, na fala, nas diferenças, no compartilhamento das bagagens histórico-culturais.

A Geografia, em virtude de sua pluralidade de estudos, interliga-se no ato colaborativo de ajudar as crianças a compreenderem melhor o mundo em que vivem e que contribuem (Mckedrick; Hammond, 2020). Pensar por essa abordagem ao trabalhar a educação geográfica em nossas salas de aula não apenas valoriza as experiências e percepções dos nossos estudantes, mas também promove um incentivo para um olhar mais crítico diante aos processos socioespaciais que estão submetidos (Castellar; Juliasz, 2017).

É uma constante em nosso cotidiano, enquanto professores, tensionar cada vez mais diálogos como esse. Criar um ambiente com aprendizagem participativa, onde se valoriza a voz ativa dos estudantes, não é algo simples. Entretanto, a busca pelo rompimento das tessituras cartesianas ainda engendradas na Geografia, perpetuando, por vezes, a uma educação geográfica sob a luz tradicionalista, aos poucos vai sendo repensada.

A educação geográfica, com sua abrangência, tem uma função social imprescindível para nos conceber um raciocínio crítico da realidade, permeia de várias formas na construção do pensamento espacial. Santos (1978) ao considerar a concepção do espaço geográfico como um produto social moldado pelas relações em seu cerne, permite-nos a compreender a dimensão da importância do entendimento desses fenômenos.

Castellar e Juliasz (2017) dialogam com essa abordagem, destacando que, para que possamos edificar uma Geografia para a inteligência espacial, é necessário buscar uma metodologia investigativa, que aguce a curiosidade, integrando-a com os conhecimentos trazidos pelos educandos.

Em um tom amiudado, traçamos inquietações afim de travar um diálogo onde as múltiplas formas de linguagem e compreensão de mundo podem - e devem ser ampliadas. Apesar dos desafios encontrados nesse viés, ao relacionar a educação geográfica com elementos significativos encontrados no cotidiano das crianças, aos poucos vamos abrindo espaço para uma releitura dessas concepções tradicionalistas.

Kaercher (1998), ao dissertar sobre enxergar a Geografia para além da gênese da palavra, reflete sobre a dicotomia existente entre entender as entranhas da ciência geográfica em nossa vida diariamente e traduzir essa consciência de mundo em sala de aula.

Os escritos do autor nos convidam a considerar as potencialidades e impasses existentes no ato de incorporar essa carga de conceitos geográficos no contexto educacional. Nesse sentido, surge a importância de os educadores explorarem abordagens pedagógicas que consigam trazer um observar do mundo através das lentes da Geografia.

Partimos do pressuposto que a geografia é um ramo do conhecimento que, tal qual a matemática, a língua portuguesa, a história, etc., tem uma linguagem específica, própria e como tal é necessário alfabetizar o aluno em geografia para que ele não só se aproprie do vocabulário específico desta área de conhecimento, mas, sobretudo, se capacite para leitura e entendimento do espaço geográfico próximo ou distante (Kaercher, 1998, p. 14).

Dessa forma, no exercício de ir além do engessamento cartesiano, a fim de propor uma educação geográfica reflexiva, os princípios teóricos e metodológicos que abordamos dentro e fora de sala de aula, são fundamentais para que alcancemos nossos objetivos. A iniciativa de abarcar as pluralidades presentes em uma turma onde as infâncias carregam suas próprias subjetividades, constitui um ensino e aprendizagem que visa à valorização das alteridades (Lopes, 2008; 2013).

Entende-se por alteridade a valorização das distinções individuais dos sujeitos, compreendendo que há diversas identidades existentes, tal como são plurais os fatores que contribuem para a sua construção (Freire, 1967). Hammond (2021) compreende esse fator como reconhecimento das geografias que as crianças trazem para a escola. E é a partir dessas fronteiras de conhecimento, que vamos entrelaçando a educação geográfica com as territorialidades experienciadas pelas infâncias, na escuta, na fala, e no compartilhamento das nossas geografias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de mapas vivenciais na educação geográfica com crianças pequenas representa uma abordagem potente para valorizar suas experiências, percepções e modos de se relacionar com o espaço. Ao trazer o protagonismo infantil para a sala de aula, essa proposta reconhece as crianças não apenas como sujeitos que aprendem, mas também como produtoras de conhecimento geográfico, capazes de expressar suas territorialidades de maneira autônoma e criativa.

Por meio das múltiplas formas de cartografar, as crianças externalizam suas vivências espaciais, ressignificando os lugares que ocupam e estabelecendo conexões entre suas trajetórias cotidianas e o mundo ao seu redor. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais e padronizados de ensino da geografia, permitindo leituras subjetivas do espaço, que consideram a diversidade de experiências individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, Boa Vista, 2017, p. 160-178. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

GOMES, N. L.; Araújo, M. (Orgs.) **Infâncias negras: vivências por uma luta justa**. Petrópolis: Vozes, 2023.

HASBAERT, R. Território. **GEOgraphia**, v. 25, n. 55, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/61073/35707/215867>. Acesso em: 16 abri. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir – a educação como prática da liberdade**. Trad. CIPOLLA, M. B. São Paulo: Editora WMG Martins Fontes, 2013.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A.C.; CALLAI, H. P.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. RIBEIRO, J. P. Lisboa: Martinus Nijhoff Publishers, 1980.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 25 mar. 2023.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan./jun., 2016. Disponível: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/381/189>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/486/228>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARCILIO, D. S.; NASCIMENTO, M. L. Considerações sobre territorialidades infantis em um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) na zona leste da cidade de São Paulo. **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p.358-374, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37111/24712>. Acesso em: 20 set. 2023.

MCKENDRICK, J. H.; HAMMOND, L. Connecting with children's geographies in education. **Teaching Geography**, v. 45, n. 3, p. 118-121, 2020. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27137316>. Acesso em: 20 set. 2023.

MINAYO, M.C. Z.; DESLANDES, S. F.; CRUZ, N. O.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, F. K. S. Teoria da ação comunicativa e neomodernidade à luz da educação geográfica. **Revista de Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 6, n. 3, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/261005/45530>. Acesso em: 30 mai. 2024.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6 ed. São Paulo: editora de Universidade de São Paulo, 2004.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73. Disponível em: <https://pactuando.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 12 mar 2023.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** V. 26, n. 91, 2005a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr 2023.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, JUL. 2005b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9857/9109/29457>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA, S. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, H. L.; A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 10 ago. 2025.

XIII. LAEGS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Lyssandra Karoliny França de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco

lyssandra.karoliny@ufpe.br

orcid.gov/0009-0005-5107-5728

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco

francisco.kennedy@ufpe.br

orcid.gov/0000-0002-4431-5632

Ronaldo Antônio Ramos Filho

Universidade Federal de Pernambuco

ronaldo.ramos@ufpe.br

orcid.gov/0000-0003-0475-1410

Edson Ferreira de Lima Júnior

Universidade Federal de Pernambuco

edson.flima@ufpe.br

orcid.gov/0009-0006-2236-1650

INTRODUÇÃO

É notório o papel das Ligas Acadêmicas (LAs) no cenário da educação superior, transformando-a e fortalecendo-a através da configuração de outros espaços formativos além da de aula propriamente dita (Bastos et al., 2012). As LAs surgem da iniciativa discente, o que lhes confere uma identidade própria voltada à autonomia e ao protagonismo estudantil. Nesse sentido, assumem um papel central na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo experiências formativas que superam o modelo tradicional de ensino.

No que tange a formação de professores, as LAs ainda estão em estágio embrionário, isto é, em outrora eram comuns sua atuação inclinada às graduações na área de saúde. Agora configuram-se como uma oportunidade singular de vivências práticas, à medida que possibilitam aproximação com realidades escolares e o exercício da prática docente, favorecendo a construção da identidade profissional do futuro professor.

Nesse ínterim, insere-se o Projeto “LAEGS na Escola”, desenvolvido pela Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes (LAEGS/UFPE) na vigência de 2024-2025. A iniciativa teve como objetivo promover a aproximação entre licenciandos e a prática docente por meio de intervenções pedagógicas em ambientes escolares, fomentando a articulação entre as teorias exploradas na graduação e a sua aplicabilidade em sala de aula.

Assim, à luz da metodologia qualitativa, ancorada na pesquisa-formação, este artigo tem como propósito discutir a relevâncias das LAs para a formação de professores, tomando como recorte de análise a LAEGS no âmbito da formação docente em Geografia, a partir do projeto mencionado.

A partir dos diálogos entre Silva, Anecleto e Santos (2021) entende-se que tais iniciativas contribuem para a criação de espaços em que os futuros docentes possam refletir criticamente sobre suas práticas, ressignificando-as diante das demandas do contexto sociocultural contemporâneo, que requer a apropriação de diferentes práticas para um processo de ensino e aprendizagem significativo. Busca-se refletir sobre as contribuições dessa vivência para o processo formativo na licenciatura, evidenciando de que modo tais iniciativas possibilitam a construção de práticas inovadoras e socialmente comprometidas.

A proposta didático-metodológica foi aplicada em turmas do 8º e 9º ano de uma escola municipal de Vitória de Santo Antão – PE, adotando filmes para explorar os diferentes aspectos do estado de Pernambuco.

LAEGS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O entendimento de que os processos formativos dos docentes privilegiam o viés teórico, sem a devida articulação aos desafios concretos da sala de aula, revela uma das fragilidades históricas das licenciaturas no Brasil. Korthagen (2010) trata como uma dificuldade recorrente nos cursos de formação inicial, marcada pela distância entre o que se aprende nas universidades e as exigências efetivas do cotidiano escolar.

Menezes (2001) já questionava se as universidades vinham cumprindo seus papéis de forma efetiva, formando sujeitos críticos e criativos, ou apenas reproduzindo modelos tradicionais. Mais de

duas décadas depois ainda é necessário discutir formas de superar esse hiato sobre a teoria e prática, reconhecendo que ensinar é, antes de tudo, um exercício de intervenção e compromisso com a realidade que se vive.

Ensinar pressupõe ensinar a viver (Morin, 2015), e para isso, remete o que vemos em *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Na obra, o aviador não transmite apenas conhecimentos técnicos ao menino, mas compartilha experiências que revelam sentidos da existência: o cuidado, a amizade, a responsabilidade.

Assim também deve ser o ato de ensinar, mais do que transmitir conteúdos, trata-se de conduzir os estudantes a compreender o mundo e a si mesmos, ajudando-os a viver de forma mais consciente e humana. Ensinar a viver, portanto, é preparar para a vida em sua complexidade, tal como o Pequeno Príncipe aprende com cada encontro em sua jornada.

Embora o conhecimento teórico seja essencial para fundamentar a atuação do professor, apenas a prática consegue proporcionar vivência completa necessária à formação docente. Na experiência concreta com os estudantes, na mediação das atividades, na tomada de decisões diante de situação inesperadas e na reflexão sobre os próprios erros e acertos, o futuro professor realmente aprende a ensinar, compreendendo a complexidade da sala de aula, percebendo as necessidades individuais dos alunos e adaptando estratégias pedagógicas de maneira criativa e crítica.

Ferreira, Aranha e Souza (2010) discutem as ligas acadêmicas como uma proposta discente para ensino, pesquisa e extensão no contexto de formação médica. Contudo, é possível estender essa discussão para as licenciaturas, uma vez que, embora as ligas acadêmicas apresentem estatutos e estruturas formais distintas, elas compartilham princípios e objetivos semelhantes. Cada liga se molda ao curso em que está inserida, adaptando sua atuação às especificidades das áreas, mas mantendo a finalidade central de integrar ensino, pesquisa e extensão por meio de iniciativas voltadas à formação prática e críticas dos estudantes.

No caso da Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes, vinculada ao Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco, observamos claramente essa adaptação dos princípios das ligas acadêmicas ao contexto da licenciatura em Geografia. Embora mantenha a finalidade central de articular ensino, pesquisa e extensão, a LAEGS, molda suas atividades de acordo com as necessidades do curso, estas que são propostas pelos próprios graduandos que compõem a diretoria executiva, promovendo intervenções para sanar lacunas no que diz respeito às suas próprias formações

Vejam, a experiência de um estudante de medicina durante uma atividade extensionista de uma liga acadêmica, ele se depara com um paciente real, precisa analisar sintomas, tomar decisões rápidas e refletir sobre cada escolha, sempre sob supervisão, mas assumindo a responsabilidade pelo cuidado. De forma análoga, os licenciandos, ao participarem de ligas acadêmicas como a LAEGS, vivenciam suas primeiras práticas em sala de aula: planejam atividades, apresentam conteúdos, interagem com estudantes da educação básica e enfrentam situações inesperadas, como dúvidas, divergências ou interesse variável das turmas.

O tripé acadêmico (pesquisa, ensino e extensão) é intrínseco, como uma estrutura triangular, em que cada vértice é fundamental, mas cada um possui sua roupagem e de acordo com a atividade, um deles se destacará. Na atividade aqui abordada, o que se sobressai é a extensão, uma vez que contribui para integração entre teoria e prática na formação de futuros professores de Geografia. Conforme Santos e Gouw (2021), as atividades de extensão, no contexto de formação de professores, promovem contato direto com a realidade escolar e social, além de favorecer diálogos entre diferentes atores envolvidos no processo, o que enriquece a compreensão e desenvolvimento de habilidades profissionais de maneira mais concreta e significativa.

Assim como o estudante de medicina aprende sobre cuidado, ética e tomada de decisão, o futuro professor de Geografia aprende sobre mediação, diversidade, criatividade e engajamento. LAEGS na Escola funciona, portanto, como um espaço seguro de experimentação, onde o conhecimento teórico se encontra com a prática, permitindo que os estudantes aprendam não somente o que ensinar, mas como ensinar, como lidar com desafios reais e como construir sua identidade profissional com autonomia e sensibilidade.

O CINEMA COMO POSSIBILIDADES

Para estruturar a proposta didático-metodológica, optou-se pela utilização de filmes como recursos centrais de mediação pedagógica, reconhecendo seu potencial de integrar conteúdos teóricos e vivências dos estudantes. A intervenção foi realizada em turmas do 8º e 9º ano em escola municipal da cidade de Vitória de Santo Antão.

Os filmes *Lisbela e o Prisioneiro*, *O Auto da Compadecida* e *Chico Science: Um Caranguejo Elétrico* (figura 01), buscou explorar diferentes aspectos do estado de Pernambuco, permitindo que os alunos refletissem sobre a diversidade regional, a vida urbana e rural, bem como as manifestações culturais e identitárias.

Figura 01: Filmes



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Pontuschka (2008), propõe que a escola possui o papel de aproximação das várias formas de linguagens, bem como constitui um lugar para refletir acerca da realidade, local, regional ou mundial, possibilitando a construção de conhecimento articulado sobre o mundo. É nesse sentido que se propõe o cinema como alternativa para criar pontos de partida para debates, análises e atividade interdisciplinares, favorecendo a apropriação crítica do conhecimento e estimulando a participação ativa dos estudantes.

Diversos artefatos culturais, entre eles os filmes, desempenham papel fundamental na organização da experiência cultural dos estudantes (Guimarães, 2013). Tendo como pressupostos que na linguagem fílmica há a combinação entre imagens e sons, é importante pontuar que Ramos Filho et al., abordam como o uso da linguagem imagética enriquece o ensino processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite os discentes ir além das palavras e da imaginação.

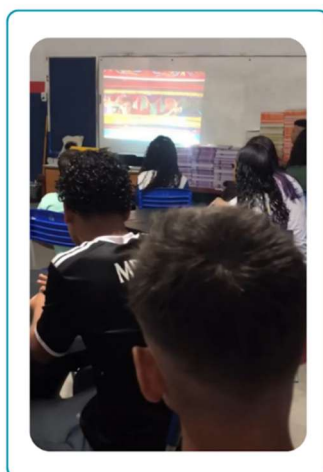
Assim percebe-se que os licenciandos inseridos no planejamento e aplicação dessa atividade teve um olhar sensível para além dos conceitos e conteúdos que seriam abordados nas discussões, houve preocupação de como seria dado o processo de ensinar e aprender, a aula foi pensada para o aluno, o que é caro e supera o tradicionalismo que encontrado na formação de professores em Instituições de Ensino Superior (IEs), questionado anteriormente por Menezes (2001).

França et al., (2024) dialogam sobre a necessidade do ensino de Geografia, que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, ser perpassado de criatividade docente para o uso intencional

de diferentes recursos para uma prática pedagógica que articulem conteúdos e competências que devem ser desenvolvidas ao longo da construção de conhecimento. Logo os filmes funcionaram como uma ponte entre teoria apresentada na graduação e sua aplicação em sala de aula, permitindo que os licenciados experimentassem estratégias de mediação, adaptação e construção de significados em diálogo com a realidade escolar.

Tomita (2009) discute sobre a fragilidade de metodologias podem despertar, nos alunos, um sentimento de antipatia, desinteresse e tédio pela disciplina, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que mobilizem diferentes linguagens e estratégias didáticas capazes de envolver estudantes. Nesse sentido, figura 02 evidencia-se o justamente o contrário da fragilidade apontada pelo autor, observa-se os quão concentrados e atentos estavam os alunos, refletindo o engajamento e o interesse despertados pela proposta pedagógicas desenvolvidas no âmbito da LAEGS.

Figura 02: Alunos atentos ao filme



Fonte: elaborado pelos autores, 2024

O que se quer dizer é que a atividade proposta pela LAEGS abre espaços experimentação e inovação pedagógica, permitindo que os futuros professores tenham uma prática docente cada vez mais contextualizada e além disso permite que alunos na educação básica tenha acesso a esses novo movimentos do ensinar e aprender Geografia.

LINHAS PARA CONTINUAR

A partir da análise da atividade LAEGS na Escola, evidencia-se que as Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes, desempenha um papel estratégico na formação de futuros professores de Geografia na Universidade Federal de Pernambuco, proporcionando experiências práticas que articulam teoria, pesquisa e extensão de maneira significativa.

Ao permitir que os licenciandos vivenciassem a realidade da sala de aula, utilizando diferentes linguagens, recursos multimídia, e metodologias inovadoras, como a utilização de filmes, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais à docência, incluindo criatividade, reflexão crítica, capacidade de mediação e sensibilidade ao contexto sociocultural.

Pode-se afirmar que iniciativas como a LAEGS reforçam a necessidade de repensar os modelos tradicionais de formação docente, demonstrando que espaços de experimentação, autonomia e protagonismo discente contribuem de maneira decisiva para a construção de práticas inovadoras socialmente comprometidas e alinhadas aos desafios contemporâneos do ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Mayara Lisboa Soares.; Trajman, Anete.; Teixeira, Eleny Guimarães.; Selig, Lia.; Belo, Márcia Teresa Carreira Teixeira. O papel das ligas acadêmicas na formação profissional. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 38, p. 803-805, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpneu/a/cyz6kZHXdWYZMfcPrRYcCPx/?format=html&lang=pt> acesso em: 09 de set. de 2025.

DOS SANTOS, Paloma Marques; GOUW, Ana Maria Santos. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021.

FERREIRA, Diogo Antonio Valente; ARANHA, Renata Nunes; DE SOUZA, Maria Helena Faria Ornellas. Ligas Acadêmicas: uma proposta discente para ensino, pesquisa e extensão. **Interagir: pensando a extensão**, n. 16, 2011. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/interagir/article/view/5334> acesso em 05 de set. de 2025.

FRANÇA, Lyssandra Karoliny de Oliveira.; Ramos Filho, Ronaldo Antônio.; BOTELHO, Lucas Antônio Viana.; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos.; **Criativismo digital no ensino de Geografia: consciência crítica e social**. BOTELHO, Lucas Antônio Viana.; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **Ensino de Geografia e diálogos multirreferenciais: debates que criam possibilidades**. Recife, Edições LEGEP, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1147022/2760963/Boneco+EBook+Ensino+de+Geografia+e+Di%C3%A1logos.pdf/f8faed11-5841-4231-8d11-f862c936f357> acesso em: 05 de set. de 2025.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Os artefatos midiáticos, a pesquisa e o ensino de Geografia. **ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA**, v. 12, 2013.

KORTHAGEN, Fred AJ. How teacher education can make a difference. **Journal of education for teaching**, v. 36, n. 4, p. 407-423, 2010.

MENEZES, Luiz Carlos de. Políticas de formação de professores: a universidade em questão. In: LISITA, V. M.S. S. (Org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 35 -41.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **A Linguagem Cinematográfica no Ensino de Geografia**. In: **Para ensinar e aprender**

Geografia. PONTUSCHKA(Org.) Para ensinar e aprender geografia. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 259-286.

RAMOS FILHO, Ronaldo Antônio.; FRANÇA, Lyssandra Karoliny de Oliveira.; LAURENTINO, Maria Eduarda.; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **Além das palavras: o impacto dos recursos visuais no ensino de Geografia.** Recife, Edições Legep. 2024. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/0/Boneco_Ebook+Geografias+que+ensinam+e+aproxima+m_2023.pdf/b276d0d0-f9c4-47fb-9146-5ea7d167de10 acesso em: 08 de set. de 2025.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Ensino de geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais.** GEOUSP: espaço e tempo. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde28042010090446/publico/LUZIA_MITIKO_SAITO_TOMITA.pdf acesso em: 07 de ago. de 2025.

